

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск чотирнадцятий. Частина II.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Половінкіна А.О.
Художнє оформлення: Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.
Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск чотирнадцятий
Частина II

Здано до набору 11.04.07. Підписано до друку 01.05.07.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.
Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”
(м. Ялта).
РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

Ялта
2007

ББК: 74.04 М43

П 79

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 27 квітня 2007 року (протокол № 9)

Для нотаток

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.14. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – 300 с.

Редакційна колегія:

- | | |
|-----------------------|--|
| О.В. Глузман | - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України; |
| М.Я. Ігнатенко | - професор, доктор педагогічних наук; |
| Г.Б. Корнетов | - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО; |
| В.Р. Ільченко | - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України; |
| В.Г. Бутенко | - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України. |
| | |
| Г.О.Балл | - професор, доктор психологічних наук; |
| І.Д.Бех | - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України; |
| Г.В.Ложкін | - професор, доктор психологічних наук; |
| В.А.Семиченко | - професор, доктор психологічних наук; |
| Ю.Й.Машбиць | - професор, доктор психологічних наук. |

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.
Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю „педагогіка і психологія” (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001р.)

Рецензенти:

Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов’янський державний педагогічний інститут

ББК 74.04 М43

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2007 р.

**АКСІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ
РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА***Кучерявий О.Г.**доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
Донецький національний університет*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Серед факторів професіоналізму педагога його рефлексивна культура як культурологічний, акмеологічний і психолого-педагогічний феномен виконує особливу функцію – системоутворювальну. В той же час вона сама є системним особистісним новоутворенням, до складу взаємопов'язаних компонентів якого входять рефлексивність, професійно-особистісний та ціннісно-смысловий потенціал і відповідальність [6, с.5].

Формування рефлексивної культури педагога здійснюється в умовах соціальних трансформацій, суперечностей переходу суспільства у фазу дійсно гуманістичного і демократичного розвитку, на якій професіонал і, зокрема, педагог, його потреби і право на їх самореалізацію є самоцінними. На цій фазі Учитель з високим рівнем рефлексивної культури є провідним чинником гуманістично-демократичних перетворень: забезпечити самореалізацію особистості вихованця може лише професіонал, який сам здатний до неї. Тобто сьогодні можна вести мову про соціальне замовлення вищій школі на вчителя, провідними системними характеристиками якого є рефлексивність, відповідальність та ціннісно-смыслова обумовленість підвищення загального професійного рівня. Усвідомлюючи практичне завдання щодо формування у майбутніх педагогів зазначених системних якостей, викладацькі колективи педагогічних ВНЗ працюють у напрямі його розв'язання і досягають певних результатів. Проте у відповідній діяльності викладачі кафедр філософії, психології та педагогіки віддають перевагу процесу створення умов для засвоєння студентами знань про професійно-педагогічну культуру і рефлексивну зокрема. Фахівцями не беруться до уваги усі фактори стратегічного і тактичного планів, які є детермінантами розвитку рефлексії професійного становлення майбутніх учителів.

Немає чіткого та цілісного уявлення про ці детермінанти і в теорії професійно-педагогічної культури, хоча її рефлексивній складовій приділяється належна увага насамперед у науковій школі В.О.Сластьоніна (В.О.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, Є.М.Шиянов тощо.). Залишається нерозв'язаною і проблема класифікації детермінантів формування рефлексивної культури у майбутніх педагогів та вчителів-практиків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Не роблячи рефлексивну культуру вчителя предметом спеціального теоретичного аналізу, певна частина науковців розглядала її у складі педагогічної культури. Між тим трактування педагогічної культури не можна вважати однозначним. Складним, системним динамічним та інтегральним утворенням особистості цей феномен вважають О.Б.Гармаш, О.З.Краснова, Л.А.Нейштадт,

О.М.Столяренко тощо. Культура як процес і результат якісної педагогічної діяльності знаходилася у фокусі дослідницької уваги М.Н.Букача, В.В.Зелюка тощо. Визначаючи структуру цієї системної властивості особистості, зазначені й інші науковці зробили наголос на різних її компонентах. Проте жоден з названих вчених не бачив у цій системі аксіологічної складової. Так, наприклад, О.З.Краснова вказує на наявність у педагогічній культурі психолого-педагогічних знань та умінь, педагогічної спрямованості, моральної вихованості, педагогічного такту, культури мовлення [4]. О.М.Столяренко бачить у її структурі такі компоненти, як педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічну майстерність, культуру праці [7, с.297-301]. Безпосередньо педагогічній майстерності і професіоналізму вчителя в Україні присвячені наукові роботи І.А.Зязюна, В.А.Семиченко, Є.С.Барбіної, О.В.Глузмана, Н.В.Гузій, О.А. Дубасенюк, М.М.Солдатенка, С.О.Сисоевої та багатьох інших.

Педагогічна культура як підсистема цілісної соціальної системи, що зумовлена законами суспільного розвитку і діалектично взаємопов'язана і з суспільними явищами і процесами, була предметом дослідження В.М.Гриньової, Т.В.Іванова, І.Ф.Ісаєва, Л.С.Нечипоренко тощо. Однак концепції педагогічної культури І.Ф.Ісаєва та В.М.Гриньової об'єднують ще й ідея аксіологічної методології, яка є провідною і у відповідних теоретичних побудовах В.О.Сластьоніна і Є.В.Бондаревської. Сутність цих побудов зводиться до уявлень про педагогічну культуру як особистісну властивість та сферу професійної діяльності, стрижнем якої є різномірнева система педагогічних цінностей, творчих умінь і навичок, особистих досягнень учителів.

Аксіологічний (ціннісний) підхід до проблем дослідження педагогічної освіти був сформульований у кінці 1980-х років В.О.Сластьоніним та С.М.Шияновим. В Україні найбільш фундаментально аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах досліджені Н.О.Ткачовою [8].

В аспекті розкриття сутності педагогічної культури аксіологічний підхід виконує функцію методологічного підґрунтя процесу її вивчення. З одного боку, він дозволив розглянути педагогічну культуру з точки зору її можливостей задовольняти потреби учня і вчителя у розвитку, а з іншого – побачити цей феномен і його потенціал крізь призму завдань гуманізації суспільства. Рефлексивну культуру педагога В.О.Сластьонін розглянув у загальнокультурному, антропологічному і структурному аспектах. Саме в останньому зміст рефлексивної культури вчителя співвідноситься із загальною будовою професійно-педагогічної культури (провідне поняття цих культур – спосіб діяльності). Науковець стверджує, що “рефлексивна культура поєднує у собі сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності... Рефлексивна культура вчителя вмістить у собі рефлексивність як особистісну властивість, ціннісно-сміслові, життєві і професійні орієнтири; професійно-особистісний потенціал; відповідальність як критерій соціальної та професійної зрілості педагога”

	професійну діяльність	226
<i>Климчук Б.В.</i>	Впровадження рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках фізичної культури	230
<i>Койкова Е.І.</i>	Мистецтво як засіб виховання толерантності молодших школярів	233
<i>Кот Т.О.</i>	Формування морально-етичних суджень молодших школярів засобами художньо-мовленнєвої діяльності	238
<i>Кулиш О.І.</i>	Структура и специфика обучения профессиональному общению будущих менеджеров в условиях вуза	247
<i>Сейдаметова З.С.</i>	Вариативная составляющая отраслевого стандарта высшего образования для специальности «Информатика»	253
<i>Чупахіна С.В.</i>	Оцінка знань, умінь та навичок в історії розвитку школи	258
<i>Коломійченко С.Ю.</i>	Взаємозв'язок педагогічного спілкування і саморозвитку особистості педагога	264
<i>Коцута А.А.</i>	Єврейська соціальна спільнота та становлення регіональної освіти в умовах Волинського краю у XIX та на початку XX століття”	269
<i>Крайнова Л.В., Павлов Л.В.</i>	Педагогічне проектування як засіб формування презентаційної діяльності майбутніх педагогів	273
<i>Бересієв А.А.</i>	Передовий педагогічний досвід у контексті створення моделі підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання іноземній мові	277
<i>Вожегова Т.В.</i>	Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50-90-х рр. XX ст.	284

<i>Васильєва Р.Ю.</i>	Особистісний чинник ризику і безпечна поведінка підлітків	153
<i>Ващилко Ю.А.</i>	Анализ зарубежного передового педагогического опыта преподавания иностранного языка в системе высшей школы	158
<i>Вікторова Л.В.</i>	Методологічні аспекти формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників	164
<i>Винничук О.Т.</i>	Діяльність товариства „Луг” у Східній Галичині в міжвоєнний період як передумова формування професіоналізму спортивного педагога	171
<i>Гавриш Н.В., Сущенко О.Г., Лопухіна Т.В.</i>	Формування педагогічної свідомості як сутність процесу професіоналізації	177
<i>Гармаш С.А.</i>	Психолого-педагогічні аспекти особистісної самореалізації майбутнього фахівця-управління	184
<i>Гладиш М.О.</i>	Умови адаптації модульно-рейтингової системи в українських ВНЗ	191
<i>Гузій Н.В.</i>	Досвід реалізації задачного підходу у дидактичній підготовці майбутнього педагога	204
<i>Дроздова К.В.</i>	Модель підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до моніторингу фізичного стану молодших школярів	210
<i>Жукова В.М.</i>	Сутність критеріального підходу до рівнів сформованості інформатичних компетентностей у вчителів математики	215
<i>Зоріна В.М.</i>	Показники та рівні сформованості професійної культури менеджера	219
<i>Канлун С.О.</i>	Мотивація спрямованості курсантів спеціалізації “організація тилового забезпечення військ” на майбутню	

[6, с.6].

В.О.Сластьонін обґрунтовує такі критерії розвитку рефлексивної культури майбутнього вчителя: наявність уявлень про рефлексивні орієнтири життя і педагогічної професії, прагнення до усвідомлення і переосмислення особистісних і професійних орієнтирів свого життєвого шляху; створення власних рефлексивних моделей майбутньої професійної діяльності і життєдіяльності загалом, рефлексія статусного зростання в особистістому і професійному планах, устремління до прагнення власної особистості та професійної індивідуальності, реалізація індивідуальних рефлексивних програм особистісно професійного саморозвитку.

На основі цих критеріїв він виділяє шість рівнів рефлексивної культури вчителя – нульовий, конвенціональний, інтенціональний, потенційний, посіденціональний і креативний [Там само, с 7-8].

Особливу увагу він приділяє етапам формування рефлексивної культури педагога (об’єктивній стадії, об’єкт-суб’єктивній стадії, суб’єкт-об’єктивній стадії, суб’єктивній стадії), вважаючи, що цей процес відбиває логіку розвитку суб’єктивності [Там само, с.10-13].

Формулювання цілей статті. У цій статті ми будемо спиратися саме на зазначені наукові нароби щодо рефлексивної культури як системоутворювального чинника професіоналізму вчителя. У деяких напрямках існуючі теоретичні положення вимагають розвитку. Нас цікавить насамперед аспект теоретичного розгляду аксіологічних детермінантів формування рефлексивної культури педагога. Отже, *цілями статті є:*

1) визначити основні аксіологічні детермінанти формування рефлексивної культури педагога двох типів – самодостатнього та інструментального;

2) розкрити ієрархію відповідних детермінантів та побудувати їх класифікацію за критерієм спрямованості на цінності різного рангу і статусу в загальній системі педагогічних цінностей;

3) встановити рівні функціонування детермінантів рефлексивної культури вчителя та їх специфіку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідні детермінанти становлення рефлексивної культури педагога – фактори, що визначають її структурні компоненти та їх взаємозв’язок. До таких факторів слід віднести передусім відповідні потреби студента або вчителя, педагогічну діяльність та діяльність особистості фахівця (майбутнього фахівця) у напрямі розвитку професійної самосвідомості, готовність до неї, цілеспрямовано організовану взаємодію з власним внутрішнім професійним світом у всій його різноманітності. Можна вести мову про ієрархію зазначених та інших факторів, що будується за критерієм впливу на рівень формування готовності особисті до рефлексії.

Перше місце у цій ієрархії займає цілісна сукупність взаємопов’язаних різнорівневих потреб. Вони є детермінантами самодостатнього типу. Всі інші категорії детермінантів “працюють” на усвідомлення особистістю педагога (студента) певних потреб і в цьому сенсі їх можна вважати інструментальними.

У множині потреб педагога, що спонукають його до рефлексії, тобто до усвідомлення та переосмислення образу “Я” як професіонала, доцільно виділяти потреби **системозорієнтованого** та **компонентнозорієнтованого** планів.

Потреби першої категорії зорієнтовані на образ “Я-професіонал” як систему. Провідними серед них є **потреби** особисті в *самореалізації* у педагогічній діяльності, в саморозвитку творчої індивідуальності та у професійно-педагогічному удосконаленні. Реалізація всіх системозорієнтованих потреб залежить від аксіологічних детермінантів інструментального типу.

Основними аксіологічними детермінантами усвідомлення потреби в самореалізації у педагогічній діяльності є: творчий характер діяльності вчителя, різнобічні розвивальні можливості педагогічної праці, розкриття можливості підпорядкування системи професійно-педагогічних відношень завданням самореалізації на робочому місці.

Наявність і осмислення можливостей щодо забезпечення розвитку професійно-творчого потенціалу, дії у напрямі підвищення адекватності самооцінки рівнів сформованості професійно-творчих здібностей та розвитку творчої індивідуальності, систематичний самоаналіз власного досвіду реалізації творчої індивідуальності, психологічна, теоретична і практична готовності до творчості та оцінки її результатів – ось найважливіші аксіологічні детермінанти усвідомлення особистістю потреби в саморозвитку творчої індивідуальності у педагогічній діяльності.

Особливе місце в ієрархії відповідних аксіологічних детермінантів інструментального характеру займають ті, що активізують процес усвідомлення потреби у професійно-педагогічному удосконаленні. За своєю суттю вони, як правило, пов’язані не з можливостями професійної діяльності та діяльності щодо стимулювання розвитку самосвідомості особистості, конкретними її діями у цьому напрямі, а в більшій мірі з результатами підготовленості до них. Ядро аксіологічних інструментальних детермінантів процесу усвідомлення особистістю потреби у професійно-педагогічному удосконаленні складають: навички у сферах самопізнання і самооцінювання; сформованість умінь у сфері самовідношення; уміння робити оптимальні висновки за результатами співставлення самооцінок сформованості власного рівня готовності до професійно-педагогічної діяльності та його оцінок з боку фахівців.

Говорячи про потреби, зорієнтовані на компоненти образу “Я” як педагога-професіонала (компонентноспрямовані потреби у ролі детермінантів самодостатнього типу), підкреслимо їх взаємозв’язок і підпорядкованість потребам особистості у самореалізації, саморозвитку і самоудосконаленні: усвідомлення педагогом (студентом) цих компонентноспрямованих потреб є умовою якісного усвідомлення ним потреб системозорієнтованого плану.

У той же час ці потреби безпосередньо пов’язані з професійно-педагогічними цінностями, що займають у структурі ідеального образу “Я-професіонал” провідне місце. Враховуючи, що в педагогічній аксіології всі

<i>Чернишова Г.Ф.</i>	Організація і самоорганізація учнівської молоді як невід’ємний компонент формування нової моделі організації вільного часу	80
<i>Аветісова І.С.</i>	Визначення рівнів готовності майбутніх економістів до розв’язання професійних завдань	86
<i>Алексєєнко-Лемовська Л.В.</i>	Організація роботи тетрального гуртка у дошкільному закладі	92
<i>Багрій Г.А.</i>	Система вправ для навчання фахової іншомовної лексики майбутніх товарознавців у митній справі: психолого-лінгвістичний аспект	96
<i>Бездудна О.М.</i>	Ціннісні орієнтації студентів технічного коледжу як складова їх професійної самореалізації	103
<i>Білоус О.С.</i>	Креативність як показник готовності майбутніх учителів до професійної діяльності	107
<i>Бондаренко Н.Б., Крутогорська Н.Ю.</i>	Підготовка майбутніх педагогів до роботи з формування здорового способу життя дітей у контексті педагогічної спадщини В. Сухомлинського	112
<i>Боднарчук Т.В.</i>	Соціологічні аспекти проблеми двомовної освіти	120
<i>Буханевич Н.В.</i>	Сучасні методи контролю та оцінки знань школярів	126
<i>Вакуленко В.М.</i>	Педагогічні завдання в освітньому процесі	130
<i>Варецька О.В.</i>	Конструювання освітніх ситуацій у діяльності вчителя початкових класів з економічного виховання молодших школярів	137
<i>Варфоломєєва О.В.</i>	Акмеологічні технології професійного становлення психотерапевта: розвиток творчого і екзистенціального потенціалу	146

Зміст

<i>Кучерявий О.Г.</i>	Аксіологічні детермінанти формування рефлексивної культури педагога	3
<i>Игнатенко Н.Я.</i>	Использование области значения функции при решении задач с параметрами	10
<i>Волкова А.Ю.</i>	Інноваційна технологія створення електронної бібліотеки навчального закладу: практичний аспект	19
<i>Кравцова А.В.</i>	Социально-психологические факторы интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья	26
<i>Овчарук О.В.</i>	Культура миру у контексті освіти прав людини та демократичного громадянства	30
<i>Пальчук М.І.</i>	Деякі аспекти підготовки педагогічного персоналу для системи професійної освіти в умовах європейської інтеграції	37
<i>Пілішек С.О.</i>	До питання про особливості створення умов для впровадження полікультурної освіти в Україні	42
<i>Пішун С.Г.</i>	Вплив творчості на мотивацію та самореалізацію студентської молоді	49
<i>Тен Е.П.</i>	Формирование нравственной культуры учителя на традициях народной педагогики	55
<i>Тименко В.М.</i>	Особливості діяльності студентських соціальних служб у вищих навчальних закладах України	60
<i>Хайруддинов М.А</i>	Поликультурное образование: история, проблемы и перспективы	67
<i>Шевчук І.В.</i>	Педагогічне керівництво вільним часом школярів	76

цінності поділяються на цінності-цілі та цінності-засоби (цінності-знання, цінності-ставлення, цінності-якості), будемо вести мову про їх різновиди в аспекті розв'язання проблеми встановлення детермінантів рефлексивної культури вчителя. У цьому аспекті найвищими (системоутворювальними) цінностями-цільями якраз і треба вважати три взаємопов'язані готовності педагога, що мають потенціал за певних умов трансформуватися у професійно-педагогічну культуру як ідеальну багатоконпонентну системну якість особистості вчителя: готовність до самореалізації, готовність до саморозвитку творчої індивідуальності та готовність до професійно-педагогічного удосконалення.

Трохи нижчими за рангом основними системними цінностями-цільями, оволодіння якими особистістю є умовою і засобом досягнення високих рівнів зазначених готовностей у їх цілісній єдності, є, зокрема, компоненти рефлексивної культури вчителя – рефлексивність як особистісна якість, ціннісно-сміслові професійні орієнтири, професійно-особистісний потенціал і професійна відповідальність.

Є й сенс зупинися і на необхідності побудови цілого “дерева” відповідних цінностей-цілей, їх основних елементах. Так, до множини цінностей-цілей, які забезпечують функціонування рефлексивності як стрижневої індивідуально-професійної якості, належать: а) здатність до створення власних рефлексивних моделей і програм професійно-педагогічної праці у майбутньому; б) готовність до усвідомлення та переосмислення образу “Я-професіонал” загалом та кожної його складової окремо (знання способів усвідомлення та переосмислення власної професійно-педагогічної компетентності та уміння оптимально використовувати їх на практиці); в) здатність до усвідомлення статусного зростання в особистісному та професійному аспектах; уміння у сфері реалізації індивідуальних рефлексивних моделей і програм професійного саморозвитку і самоудосконалення.

Ціннісно-смісловими професійними орієнтирами у ролі цілей рефлексії як процесу виступають такі компоненти образу “Я-професіонал”, як цінності-знання, цінності-вміння, цінності-якості та цінності самовідношення. Йдеться передусім про загальнокультурні, психолого-педагогічні, спеціальні та методичні знання, діагностико-прогностичні, ціннісно-орієнтаційні, організаційно-розвивальні, професійно-творчі, управлінсько-комунікативні та соціально-педагогічні вміння, а також про індивідні, особистісні, статусно-рольові та професійно-діяльнісні якості педагога. Маються на увазі й такі цінності процесу самовідношення, як самоповага, аутосимпатія і самоприниження.

Конкретні специфічні цінності-цілі входять до складу і професійно-особистісного потенціалу та професійної відповідальності як цінностей більш високого рангу.

Діалектика взаємозв'язку цінностей-цілей системозорієнтованого та компонентнозорієнтованого типів полягає в тому, що цілі більш нижчого рангу виконують функції проміжних опорних засобів оволодіння особистістю вищими її цінностями. Отже, зробимо акцент на

різнофункціональному характері компонентнозорієнтованих цінностей-цілей (їх здатності бути одночасно цільовими орієнтирами рефлексивної діяльності особистості та засобом досягнення нею більш високих цілей). Надалі будемо вести мову про професійно-педагогічні цінності-ставлення, цінності-знання, цінності-вміння та цінності-якості в ролі цінностей-засобів формування професійно-педагогічної культури та її складової – культури рефлексивної.

Ефективність реалізації потреби в усвідомленні та переосмисленні особистістю педагога (майбутнього педагога) провідних цінностей-засобів (компонентів образу “Я-професіонал”: знання, уміння, якості) є результатом впливу таких основних аксіологічних детермінантів інструментального типу:

- нові цілі та напрями праці педагога або процесу становлення студента як фахівця;
- зміна соціального або особистісного статусу;
- розширення ціннісно-сміслового поля педагогічної діяльності чи підготовки до неї;
- розширення спектру завдань професійно-педагогічної діяльності чи підготовки до неї;
- розширення спектру завдань професійно-педагогічної діяльності (фахової самопідготовки);
- існування систематичної практики оцінки та переосмислення ступеня сформованості у педагога або студента знань, умінь та індивідуально-професійних якостей з боку колег (викладачів ВНЗ і однокурсників);
- можливості проведення інтегрованих занять і виховних заходів, що вимагають від педагога чи студента оволодіння системою різноманітних знань і способів діяльності, прояву певних якостей;
- досвід, який має ВНЗ чи загальноосвітній навчальний заклад у сфері стимулювання розвитку рефлексивної культури особистості;
- моделювання, програмування та організація навчальним закладом процесів професійної самоосвіти та самовиховання;
- результати професійно-педагогічної діяльності у вимірах їх всебічного аналізу;
- способи усвідомлення і переосмислення цінностей-знань, цінностей-умінь і цінностей-якостей.

Окремо слід наголосити на сукупності аксіологічних (інструментальних) детермінантів процесу усвідомлення особистістю потреби в самоповазі та аутосимпатії як вагомих структурних компонентів самовідношення.

Самоповагу педагога (майбутнього педагога) визначають такі цінності-фактори: 1) самокерованість процесом професійно-педагогічного становлення чи розвитку особистості; 2) самовпевненість у реалізації можливості максимального наближення образів “Я-ідеальне” та “Я-реальне”; 3) відбите самовідношення студента як майбутнього педагога (відбите самовідношення педагога як до професіонала у майбутньому); 4)

У дослідженні визначено, що концептуальними основами розвитку проблеми індивідуалізації та диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50-90-ті рр. XX ст. стали положення: урахування індивідуально-типологічних особливостей дітей; всебічного розвитку кожного учня; розвитку спеціальних здібностей і талантів дітей; максимальної результативності при навчанні всіх дітей; участі кожної дитини в навчальній роботі класу; обов'язкового засвоєння учнями програмного навчального матеріалу; розвиваючого навчання; підвищення рівня активності та самостійності дітей у навчанні; поєднання колективних і індивідуальних форм роботи; співпраці у навчанні; проектування та прогнозування результатів навчання.

Висновки. Аналіз й узагальнення досягнень вітчизняної дидактики в рішенні проблеми індивідуалізації та диференціації початкового навчання дозволяє стверджувати, що, в цілому, процес розвитку проблеми в 50-90-ті рр. XX ст. сприяв виробленню фундаментальних положень вітчизняної дидактики, збагаченню теорії та практики початкового навчання. Розроблені в дидактиці 50-90-х рр. XX ст. підходи та вимоги до рішення проблеми індивідуалізації і диференціації початкового навчання зберігають свою актуальність у реформуванні початкової школи на сучасному етапі. Перспектива подальшого дослідження цієї багатогранної проблеми полягає в детальнішому вивченні й аналізі передового досвіду індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів в Україні.

Резюме

В статье раскрыты результаты историко-педагогического исследования проблемы индивидуализации и дифференциации начального обучения в отечественной дидактике 50-70-х гг. XX в.

Резюме

У статті розкрито результати історико-педагогічного дослідження проблеми індивідуалізації й диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50-70-х рр. XX ст.

Summary

The article is devoted a historical and pedagogical analysis of the problem of individualization and differentiation of primary education in the national didactics of the 50-90th of XXth Century.

Литература:

1. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). – К., 1994. – 61 с.
2. Концепція загальної освіти (12-річна школа) // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С.1-6.
3. Вожегова Т.В. Проблема индивидуализации и дифференциации начального обучения в отечественной дидактике 50-90-х гг. XX в.: Дис. ... к.пед.н.: 13.00.01. – Ялта, 2007. – 239 с.
4. Володько В.М. Индивидуализация і диференція навчання // Проблеми сучасної педагогічної освіти: 36. статей. – Ч.1. – К., 2000. – С. 21-23.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.

Подано до редакції 28.03.2007 р.

розробки проблеми на оптимізацію навчання, більш цілісне урахування в процесі навчання різних сторін особистості учня.

Результати дослідження показали, що вітчизняними дидактами, методистами та вчителями-практиками в 50-90-ті рр. XX ст. зроблено сутнісний внесок у розвиток теорії та практики індивідуалізації та диференціації початкового навчання:

– розроблені підходи до внутрішкільної диференціації та індивідуалізації навчання молодших школярів: на основі врахування їх здібностей та інтересів (О.Захаренко, М.Гузик, В.Сухомлинський); на основі врахування навченості та навчаємості учнів (Ю.Гільбух, Л.Кондратенко, С.Коробко);

– визначені основні способи диференціації навчальних завдань, способи організації фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів, враховуючі особливості учнів (М.Богданович, О.Братаніч, Г.Коберник, С.Логачевська, О.Савченко, В.Римаренко, О.Ярошенко та ін.);

– розкриті можливості рішення проблеми індивідуалізації та диференціації початкового навчання засобами проблемного навчання (А.Алексюк, С.Бондар, В.Євдокимов, В.Лозова, А.Фурман та ін.); засобами програмованого навчання, технічних засобів навчання (А.Верлань, Г.Друзь, М.Жалдак, М.Левшин, І.Підласий, М.Ржецький та ін.).

По результатам дослідження виявлені основні тенденції розвитку проблеми у вітчизняній дидактиці 50-90-х рр. XX ст.:

– активне вивчення та впровадження зарубіжного та вітчизняного досвіду навчання, пошук нового змісту, форм і методів навчання, всебічне вивчення індивідуальних особливостей молодших школярів;

– розробка форм зовнішньої та внутрішньокласної індивідуалізації та диференціації навчання в трьох основних напрямках, що враховують характер навченості та навчаємості молодших школярів, темп просування дітей у навчанні, їх інтереси та спеціальні здібності;

– домінуючий розвиток форм внутрішньокласної індивідуалізації та диференціації початкового навчання в умовах класно-урочної системи: прийоми індивідуального та диференційованого підходів до учнів на різних етапах уроку; способи індивідуалізації та диференціації класних та домашніх завдань; способи організації самопідготовки в школах і групах продовженого дня, гурткової роботи;

– цілеспрямована розробка і втілення в практиці початкового навчання форм зовнішньої індивідуалізації і диференціації навчання (з 70-х рр.): відкриття шкіл і класів вирівнювання; створення класів прискореного навчання, спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням деяких предметів, спеціалізованих груп і класів в школах продовженого дня, факультативів;

– затвердження напрямів у розробці проблеми індивідуалізації і диференціації початкового навчання, орієнтованих на відмінності у змісті освіти, відмінності в можливостях і потребах молодших школярів (90-ті рр.): рівнева та профільна індивідуалізація і диференціація навчання; індивідуалізація і диференціація за змістом навчання.

соціальна бажаність професійно-педагогічного “Я”.

Серед аксіологічних детермінантів аутосимпатії найголовнішими є: 1) самоприв’язаність до певного рівня готовності здійснювати педагогічну діяльність; 2) самоцінність значущих для педагога індивідуально-професійних якостей, сукупності знань і вмінь певної функціональної приналежності; 3) прийняття себе у відповідності до ступеня розв’язання завдань професійно-педагогічної підготовки (професійного удосконалення і розвитку).

Основні фактори, які визначають ступінь усвідомлення особистістю такого компонента самовідношення, як самоприниження, – внутрішня конфліктність за проміжними або кінцевими результатами підготовки до педагогічної праці (підвищення рівня готовності до неї) та процедура обвинувачення себе як людини, що не забезпечує достатній рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Висновки:

1. Аксіологічні детермінанти рефлексивної культури педагога (його потреби, педагогічна діяльність, цілеспрямована організація взаємодії з внутрішнім світом, діяльність педагога у напрямі розвитку професійної самосвідомості тощо.) – це багатовимірні фактори, які повинні розглядатися на різних рівнях їх функціонування – системозорієнтованому та компонентнозорієнтованому.

2. Вектор відповідних детермінантів спрямований на носія рефлексивної культури – особистість педагога (майбутнього педагога), а рівні їх функціонування забезпечують та характеризують його успішність у напрямі усвідомлення образу “Я-професіонал”.

3. Кожний з рівнів функціонування детермінантів має свою специфіку щодо забезпечення процесу об’єктивації усвідомлення особистістю педагога (студента) професійних цінностей. Специфіка системозорієнтованих аксіологічних детермінантів передусім полягає в їх ізоморфному зв’язку з найвищими професійно-педагогічними цінностями-цілями (готовностями до самореалізації, саморозвитку творчої індивідуальності, самоудосконалення, а також з цінностями-цілями трохи меншого рангу – рефлексивністю, ціннісно-смысловими професійними орієнтирами, професійно-особистісним потенціалом та відповідальністю).

Особливість специфіки системозорієнтованих детермінантів – бути як виразником об’єктивної дійсності, потреб суспільства в культурозбереженні та культуротворенні, так і ціннісно-цільовим та інтегративним фактором потреб особистості педагога в розвитку його професійної самосвідомості.

Щодо специфіки компонентнозорієнтованих аксіологічних детермінантів, то вона пов’язана з усвідомленням особистістю педагога та подальшим розвитком власної внутрішньої предметності (складових образу “Я-професіонал”), його діяльності щодо переводу цієї предметності в об’єктивовану.

4. У своїй сукупності аксіологічні детермінанти становлення рефлексивної культури педагога забезпечують інтеграцію його соціально

обумовлених індивідуальних способів усвідомлення та переосмислення власного професійного буття.

Summary. The system of basic assiological determinants of forming of teachers reflexive culture has been analysed in the article. The levels of their functioniy, their features and inferconnection are stated.

Keywords: acciological determinants, reflexive culture.

Резюме. В статье раскрывается система основных аксиологических детерминантов формирования рефлексивной культуры педагога. Устанавливаются уровни их функционирования, специфика и взаимосвязь.

Ключевые слова: аксиологические детерминанты, рефлексивная культура.

Резюме. У статті розкривається система основних аксіологічних детермінантів формування рефлексивної культури педагога. Встановлюються рівні їх функціонування, специфіка і взаємозв'язок.

Ключові слова: аксіологічні детермінанти, рефлексивна культура

Література

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С.37-43.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
3. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры. – М. – Белгород: Вазелица, 1993. – 219 с.
4. Краснова О.З. Педагогическая культура преподавателя технического вуза. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – СПб, 1991. – 16 с.
5. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С.4-15.
6. Сластенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя// Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию МАНПО, 15-17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ: В 2-х ч. – Ч.1. – М.: МАНПО, 2005. – 566с.
7. Столярченко А.М. Педагогика и психология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
8. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – Л.– Х.: "Каравела", 2006. – 300 с.
9. Шиянов С.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования.– Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1991. – 32 с.

Подано до редакції 01.03.2007 р..

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАСТИ ЗНАЧЕНИЯ ФУНКЦИИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ

*Игнатенко Николай Яковлевич
доктор педагогических наук, профессор*

Заслуженный работник образования Украины

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)

Постановка проблемы. В математике довольно широко распространён функциональный подход к толкованию понятия «уравнение». С каждым уравнением (неравенством, системой) связаны конструирующие их аналитические выражения, которые, в свою очередь, могут задавать функции одной или нескольких переменных. Согласно этому, например, уравнение $f(x) = g(x)$ мы можем рассматривать как задачу о нахождении значений аргумента x , при котором равны значения функций

навченості враховує технологія багаторазового пояснення матеріалу, розроблена С.Логачевською, система індивідуалізованої та диференційованої роботи в класі, заснована на визначенні загальної та локальної готовності учнів до навчання О.Савченко.

У дослідженнях вчених та практичному досвіді початкового навчання 80-90-х рр. ХХ ст. здійснення цілеспрямованої внутрікласної індивідуалізації та диференціації характеризувало: 1) знання особливостей учнів класу; 2) аналіз характеру навчального матеріалу; 3) постановка цілей індивідуалізованої та диференційованої роботи та її результатів для кожного учня; 4) наявність системи диференційованих (індивідуалізованих) завдань; 5) наявність системи роботи з диференційованими (індивідуалізованими) завданнями, що поєднується з загальною роботою класу.

Вивчення й осмислення робіт вчених (В.Вихрущ, Г.Коберник, Ю.Мальований, З.Онишків, В.Римаренко, О.Савченко, О.Ярошенко та ін.) дало можливість виділити й охарактеризувати специфічні особливості внутрішньокласної індивідуалізації і диференціації початкового навчання: способи організації навчання у гетерогенному класі; способи індивідуалізації та диференціації загальнокласних, групових та індивідуальних завдань для самостійної роботи учнів; індивідуалізовані і диференційовані варіанти групової роботи; форми співпраці під час роботи над загальними, індивідуалізованими та диференційованими завданнями; етапи організації індивідуалізованої та диференційованої роботи в класі. До ключових елементів, що характеризують це дидактичне явище було віднесено: 1) *види завдань за ступенем індивідуалізації* (засновані на відмінних і спільних рисах учнів класу): загальні, диференційовані, індивідуалізовані; 2) *основні форми організації роботи*: фронтальна, групова, індивідуальна; 3) *спрямованість діяльності вчителя*: на весь клас; на гомогенні групи (гомогрупи); на гетерогенні групи (гетерогрупи); на окремих учнів; 4) *форми співробітництва під час виконання завдань*: учителя з класом, між вчителем й окремим учнем, між вчителем й окремою групою учнів, між окремими учнями, між групами учнів.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дослідження дозволило виділити специфічні риси розвитку проблеми індивідуалізації й диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці другої половини ХХ століття:

– у 50-70-ті рр. розвиток проблеми характеризувало: розробка підходів щодо її вирішення, орієнтованих на реалізацію принципу індивідуального підходу в навчанні молодших школярів; поступовий перехід акцентів з різностороннього вивчення особистості учня й врахування його особливостей при навчанні – на способи організації навчання, що враховують окремі індивідуально-типологічні якості учнів класу (інтерес до предмету; рівень самостійності; рівень готовності до засвоєння нового матеріалу і т.д.);

– у 80-90-ті рр. розвиток проблеми характеризувало: ствердження принципів індивідуалізації та диференціації в дидактиці, орієнтація

прийняті і шестирічні, і семирічні діти); з індивідуальними особливостями вчителів при покладній диференціації в початкових школах.

Практиці початкових шкіл стали більш властиві не тільки форми внутрікласної, але й різні форми зовнішньої індивідуалізації та диференціації навчання: школи і класи вирівнювання, поглибленого вивчення різних предметів; музичні, спортивні, художні та інші класи в школах продовженого дня; позакласні заняття за інтересами тощо. Лабораторією шкільної психодіагностики Інституту психології України (під керівництвом Ю.З. Гільбуха) була розроблена та впроваджувалася у практику багатьох шкіл психолого-педагогічна система диференціації навчально-виховного процесу, типи диференційованих класів: вікової норми, прискореного навчання, вирівнювання та класи для дітей із затримкою психічного розвитку.

У 90-ті рр. варіативність, закладена в базових навчальних планах українських шкіл, розвиток освіти на засадах гуманізації та демократизації, поява нетрадиційних шкіл розширили можливості втілення принципів індивідуалізації та диференціації в систему початкової освіти. Логічним продовженням розвитку проблеми у цей час стала поява відповідних технологій навчання, становлення в вітчизняній дидактиці концепції особисто-орієнтованого навчання.

На основі аналізу теорії та практики початкового навчання 80-90-х рр. з'ясовано що у цей час, найбільшу розробку здобули напрямки внутрішньої та зовнішньої індивідуалізації та диференціації, засновані на врахуванні особливостей учнів: характеру навчаємості, навченості; темпу просування у навчанні; інтересів/спеціальних здібностей учнів. Відповідно цим критеріям у розділі виділено види індивідуалізації та диференціації навчання та встановлено взаємозв'язки між окремими формами такого навчання. Також встановлено, що розвиток проблеми відбувався у напрямках, обумовлених розходженнями у змісті освіти та наявністю в учнів відмінностей у можливостях та потребах його засвоєння: 1) рівнева індивідуалізація та диференціація; 2) індивідуалізація та диференціація за змістом навчання; 3) профільна індивідуалізація та диференціація.

У зв'язку з розширенням у вітчизняній дидактиці 80-90-х рр. підходів щодо внутрішньої індивідуалізації та диференціації початкового навчання у дисертації особливу увагу надано їх характеристиці. На основі аналізу робіт вчених (Н.Бібік, М.Бурда, В.Вихрущ, М.Гузик, Г.Коберник, О.Савченко та ін.) виявлено, що способи організації внутрікласної індивідуалізації та диференціації навчання розроблялися за трьома основними напрямками: 1) напрямком, що враховує розходження в навченості дітей (різні рівні оволодіння знаннями, уміннями, навичками); 2) напрямком, що враховує розходження в навчанні учнів класу; 3) напрямком, що враховує розходження в навчальних інтересах учнів. У практиці навчання ці напрямки найчастіше пересікаються. Так система диференційованого навчання М.Гузика, заснована на здійсненні індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням рівня навченості та інтересів молодших школярів. Розходження учнів у навчанні та

f и g . Такие, на первый взгляд, тривиальные рассуждения часто дают возможность найти результативный путь решения многих задач.

В настоящей статье именно функциональному подходу, суть которого раскрыто на следующем примере.

Решим неравенство $\sqrt{x} > 2$. С одной стороны, используя свойства числовых неравенств (возведение обеих частей в четную степень), можно показать, что неравенство $\sqrt{x} > 2$ равносильно $x > 4$. С другой стороны, используя функциональный подход, будем рассуждать так: перепишем исходное неравенство в виде $\sqrt{x} > \sqrt{4}$. Далее учитывая характер монотонности функции $y = \sqrt{x}$, получаем $x > 4$.

Анализ существующей методической литературы свидетельствует об отсутствии специальных системных разработок по данному вопросу.

Цель статьи – оказать некоторую методическую помощь учителю математики в использовании отдельных положений теории функций, в частности области значений, для решения задач с параметрами.

Прежде чем непосредственно приступить к изучению вопроса, отметим, что пункты этой статьи, за некоторым исключением, соответствуют стандартной схеме исследования функций.

Сначала обратимся к задачам, в условии которых непосредственно содержится требование поиска области значения функции.

1. Найти все a , при которых множество значений функции

$$f(x) = \left(\frac{1}{3}\right)^{x^2+2x+a^2-3a} \quad \text{не пересекается с промежутком } [3; \infty).$$

$$\text{Решение. Имеем } f(x) = \left(\frac{1}{3}\right)^{x^2+2x+a^2-3a} = \left(\frac{1}{3}\right)^{(x+1)^2} \times \left(\frac{1}{3}\right)^{a^2-3a-1}.$$

$$\text{Очевидно, } 0 < \left(\frac{1}{3}\right)^{(x+1)^2} \leq 1. \quad \text{Отсюда } 0 < f(x) \leq \left(\frac{1}{3}\right)^{a^2-3a-1}.$$

Следовательно, область значений функции f – промежуток

$$\left[0; \left(\frac{1}{3}\right)^{a^2-3a-1}\right]. \quad \text{Полученный промежуток не должен иметь общих точек}$$

$$\text{с лучом } [3; \infty). \quad \text{Понятно, что для этого достаточно, чтобы } \left(\frac{1}{3}\right)^{a^2-3a-1} < 3.$$

Отсюда $a^2-3a-1 > -1$, т.е. $a < 0$ или $a > 3$.

Ответ: $a < 0$ или $a > 3$.

2. При каких $a > 0$ область значений функции $y = \frac{a^{x-1} + 5}{a^x + 3a}$ не

содержит ни одного целого чётного числа?

Решение. Для нахождения области значений данной функции удобно

воспользоваться известным приёмом. Рассмотрим равенство $y = \frac{a^{x-1} + 5}{a^x + 3a}$

как уравнение с параметрами y , a и переменной x . Теперь найдём все значения параметра y , при которых найдётся такое $a > 0$, что указанное уравнение имеет хотя бы одно решение.

Так как $a > 0$, то переходим к равносильному уравнению $yaax + 3a2y = ax + 5a$. Отсюда $ax(ya-1) = 5a - 3a2y$. Проверка показывает, что

при $y = \frac{1}{a}$ это уравнение не имеет решений. Следовательно,

$$ax = \frac{3\left(\frac{5}{3a} - y\right)a}{y - \frac{1}{a}}. \text{ Это уравнение имеет решение, если } \frac{\frac{5}{3a} - y}{y - \frac{1}{a}} > 0. \text{ С}$$

учётом $a > 0$ получаем $\frac{1}{a} < y < \frac{5}{3a}$. Значит, область значений данной

функции – промежутки $\left(\frac{1}{a}; \frac{5}{3a}\right)$. Полученный интервал не содержит ни

одного чётного числа, если он полностью помещается в отрезке $[2k-2; 2k]$, где $k \in \mathbb{N}$. Для выполнения этого условия достаточно чтобы

$$\begin{cases} \frac{1}{a} \geq 2k - 2, \\ \frac{5}{3a} \leq 2k. \end{cases}$$

Перепишем эту систему в таком виде:
$$\begin{cases} \frac{1}{a} \geq 2k - 2, \\ \frac{5}{3a} \leq \frac{6k}{5}. \end{cases}$$

акцентовано увагу на розробці диференційованих і індивідуалізованих завдань. У залежності від успішності учнів завдання для них диференціювалися за ступенем складності, допомоги (самостійності), за обсягом навчального матеріалу та за часом виконання. З'ясовано, що, у дидактиці початкового навчання склалася відповідна схема організації навчальної роботи в класі, у якій вибір варіанту індивідуалізації та диференціації навчання залежав від навчального предмету, мети та виявлених особливостей учнів.

У 80-90-ті рр. проблема індивідуалізації та диференціації початкового навчання, її загальнотеоретичні та часткові (предметні) аспекти розроблялися у провідних дидактичних школах України та педагогічними колективами загальноосвітніх шкіл. Теоретичною основою розвитку проблеми в початковому навчанні послужили роботи В.Свєдокімова, Г.Коберник, В.Лозової, Ю.Мальваного, В.Оніщука, В.Римаренко, А.Савченко та інших вчених. З'ясовано, що у цей період концептуальні основи її розробки склали вимоги: обов'язкового врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів; розвитку спеціальних здібностей і талантів; участі кожного учня в навчальній роботі класу; розвиваючого навчання; всебічного розвитку і максимальної результативності навчання кожного учня; засвоєння єдиного навчального матеріалу. Новий теоретичний рівень розвитку проблеми був обумовлений розробкою теорії та методики оптимізації процесу навчання, становленням педагогіки співробітництва, діяльнісного та технологічного підходів до навчання, концепції особистісно-орієнтованого навчання.

З урахуванням нових ідей і досягнень науки у дидактиці та психології 80-90-х рр. ХХ ст. продовжувалася розробка різних аспектів проблеми індивідуалізації та диференціації навчання: *принципи індивідуалізації та диференціації навчання* (В.Володько, С.Гончаренко, В.Онищук, О.Савченко, П.Сікорський та ін.); *рівні, форми, види індивідуалізації та диференціації навчання* (О.Бугайов, М.Бурда, Ю.Гильбух, Л.Кондратенко, Н.Мацько та ін.); *способи здійснення індивідуального та диференційованого підходів до учнів на різних етапах навчального процесу та їх дидактичне забезпечення* (М.Богданович, О.Братанич, С.Логачевська, О.Савченко, М.Ржецький та ін.); *індивідуалізація та диференціація в умовах проблемного навчання* (А.Алексюк, С.Бондар, В.Свєдокімов, О.Фурман та ін.); *засоби програмованого навчання, нових інформаційних технологій* (А.Верлань, Г.Друзь, М.Жалдак, М.Левшин, І.Підласий, М.Ржецький) тощо. Продовжувалися дослідження рівнів готовності молодших школярів до навчання, сформованості в них навчальних навичок, типологічних особливостей (Г.Бал, Н.Бібік, Б.Богуславська, Л.Бутищенко, І.Волощук, З.Друзь, Л.Кондратенко, С.Коробко, Г.Костюк, В.Паламарчук та ін.).

У зв'язку з реформуванням початкової освіти новими в розробці проблеми індивідуалізації та диференціації навчання стали аспекти, пов'язані з навчанням у нульових класах (в І-х класах чотирирічної початкової школи) і в класах змішаного вікового складу (куди були

С.Климов, В.Мерлин та ін.). Значно просунули розвиток психолого-педагогічних аспектів проблеми дослідження вчених у напрямку вивчення конкретних типологічних особливостей молодших школярів у навчальній діяльності (М.Дригус, К.Кудрявцева, Л.Лепихова, С.Максименко, Н.Скрипченко, М.Цвіянович, Г.Шмирьова та ін.).

При виявленні стану розробки проблеми індивідуалізації та диференціації в теорії і практиці початкового навчання 50-70-х рр. ХХ ст. визначено, що новим явищем диференціації в Україні стала поява значної кількості шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів, шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою, класів і груп вирівнювання. Це було проявом реалізації зовнішньої індивідуалізації та диференціації навчання, але основний розвиток проблема одержала на мікрорівні – у видах і формах організації роботи учнів на уроці та у позаурочний час.

Вченими-дидактами та методистами початкового навчання (В.Барабаш, М.Богданович, Н.Воскресенська, В.Галузинський, Г.Кондратенко, В.Помагайба, О.Савченко, Н.Скрипченко, В.Сухомлинський та ін.) розроблялися конкретні підходи щодо визначення відмінностей учнів у процесі навчання, способів організації індивідуального та диференційованого підходів до учнів на різних етапах уроку та в позакласній роботі, поєднання індивідуальних, групових та фронтальних форм роботи залежно від успішності учнів. Основи організації диференційованої роботи вчителя з двома, трьома і чотирма класами в умовах малокомплектних шкіл викладалися в роботах А.Астряба, М.Дегтярьова, В.Помагайби, О.Савченко, С.Чавдарова та ін.

Встановлено, що у 50-70-ті рр. в практиці передових шкіл відбувалося накопичення досвіду здійснення принципів індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів (Павлиська, Сахновська школи, школа № 76 г. Дніпропетровська тощо). Показовим у розвитку проблеми в Україні 60-х рр. стала творчість видатного вітчизняного педагога В.Сухомлинського. У передовій практиці його школи склалася особлива система індивідуалізації та диференціації навчання: вивчення дітей до і під час навчання; проектування кожної дитини на всіх етапах навчання; професійно-орієнтована диференціація навчання; розвиток учнів шляхом подолання ними посильних труднощів; визначення програмного "максимуму" або "мінімуму" для кожного учня з окремого предмета, галузі наукових знань; внутрікласна диференціація учнів по групах; навчання молодших школярів з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, мислення, пам'яті, схильностей, інтересів з можливістю переходу в інші групи вищого порядку; диференціація й індивідуалізація навчальних завдань для учнів; індивідуалізація оцінок і перевірки виконання навчальних завдань; застосування засобів позакласної навчальної роботи: гуртки, творчі об'єднання, різні заходи.

Аналіз експериментальних робіт вітчизняних дослідників (Н.Воскресенська, В.Барабаш, Г.Кондратенко, О.Савченко) показав, що у вирішенні проблеми індивідуального та диференційованого підходу до молодших школярів в умовах масової школи у 50-70-ті рр. було

Понятно, что она имеет решения, если $2k-2 \leq \frac{6k}{5}$, т.е. $k \leq \frac{5}{2}$. Отсюда

возможны два случая: $k = 1$ и $k = 2$. Тогда в первом случае $a \geq \frac{5}{6}$ во втором

$$-\frac{5}{12} \leq a \leq \frac{1}{2}.$$

$$\text{Ответ: } a \geq \frac{5}{6} \text{ или } \frac{5}{12} \leq a \leq \frac{1}{2}.$$

3. Найти все значения параметра a , для которых отрезок $[1;2]$.

принадлежит области значения функции $y = \frac{x+1}{4x^2-a}$.

Решение. Пусть $y = b$ – одно из значений данной функции. Переформулируем условие задачи: найти все a такие, что для любого

$b \in [1;2]$. уравнение $b = \frac{x+1}{4x^2-a}$ имеет решения.

Прежде всего, заметим, что при $b \in [1;2]$. $x = -1$ не корень этого уравнения. Теперь запишем систему, равносильную рассматриваемому

$$\text{уравнению: } \begin{cases} b(4x^2 - a) = x + 1 \\ x^2 \neq \frac{a}{4} \end{cases}$$

Отсюда, т.к. $x \neq -1$, то $4x^2 - a \neq 0$. Следовательно, при $b \in [1;2]$,

условие $x^2 \neq \frac{a}{4}$ выполняется автоматически. Остаётся узнать, при каких a

система $\begin{cases} b(4x^2 - a) = x + 1 \\ b \in [1;2] \end{cases}$ имеет решения. Дискриминант

квадратного уравнения системы должен быть неотрицательным, т.е. $1 +$

$16ab^2 + 16b \geq 0$. Получаем $-16a \leq \frac{1}{b^2} + \frac{16}{b}$. Пусть $\frac{1}{b} = c$. Тогда

$c \in \left[\frac{1}{2}; 1 \right]$. Рассмотрим квадратичную функцию $f(c) = c^2 + 16c$ на отрезке

$\left[\frac{1}{2}; 1\right]$. Для неотрицательности дискриминанта достаточно, чтобы $-16a$

не превосходило наименьшего значения функции на отрезке $\left[\frac{1}{2}; 1\right]$. Так

как указанная функция на этом отрезке возрастает, то \min

$$f(c) = f\left(\frac{1}{2}\right) = \frac{33}{4}. \text{ Итак, } -16a \leq \frac{33}{4}, a \geq -\frac{33}{64}$$

$$\text{Ответ: } a \geq -\frac{33}{64}.$$

Условия следующих двух задач не содержит прямой подсказки использовать область значения функции. Такая необходимость возникает в ходе решения.

4. При каких значениях a найдутся такие b , что числа $4 + 25b$, a , $5-b$ будут являться последовательными членами геометрической прогрессии?

Решение. По свойству членов геометрической прогрессии

$$a^2 = \frac{5^{2b} + 4}{5^b}. \text{ Пусть } 5b = t, \text{ где } t > 0. \text{ Рассмотрим функцию } f(t) = \frac{t^2 + 4}{t}$$

с областью определения $(0; \infty)$. Имеем $\frac{t^2 + 4}{t} = t + \frac{4}{t} \geq 4$, т.к. $t > 0$.

Заметим, что $f(2) = 4$, и в силу непрерывности и неограниченности сверху функции f её область значений в указанной области определения – это

промежуток $[4; \infty)$. Следовательно, найдутся такие b , что $\frac{5^{2b} + 4}{5^b} \geq 4$.

Отсюда $|a| \geq 2$.

$$\text{Ответ: } |a| \geq 2.$$

5. Решить систему

$$\begin{cases} 2\arctg x + y - e^z = 3, \\ 4\arctg x - y - 2e^z = 0, \\ \arctg x + y + e^z = 3a + 1. \end{cases}$$

Решение. Заменяем $\arctg x = u$, $ex = t$, где $-\frac{\pi}{2} < u < \frac{\pi}{2}$, $t > 0$. Имеем

щодо їх урахування та розвитку у процесі навчання; обґрунтування доцільності індивідуалізації та диференціації навчання за виявленими якостями учнів (схожими та відмінними); створення нових організаційних форм навчання з метою найбільшого врахування індивідуальності учнів.

Актуальність проблеми у 50-70-ті рр. було обумовлено вимогами "соціального замовлення" школі щодо підвищення ефективності процесу навчання та наближення його до індивідуальних особливостей школярів. Принципи індивідуального та диференційованого підходів до навчання затверджувалися у дидактиці на фоні шкільного будівництва; нормативних вимог обов'язкового дотримання єдності школи та колективності навчання. Цей процес було тісно зв'язано зі змінами в дидактиці (щодо розуміння суті процесу навчання і взаємовідношення його сторін (вчителя й учня), з розробкою системи дидактичних принципів, побудовою нових концепцій навчання (активізація навчального процесу; розвиваюче навчання; поетапне формування розумових дій; дидактичне прогнозування тощо).

У 50-70-ті рр. загальнотеоретичні основи індивідуалізації та диференціації навчання розроблялися у роботах відомих вчених О.Бударного, М.Данилова, Б.Єсіпова, І.Огороднікова, М.Скаткіна, Г.Щукіної, Ю.Бабанського, А.Кірсанова; в Українській РСР – В.Барабаша, М.Ляховицького, С.Миколаєвої, І.Федоренко та ін. Вітчизняними дидактами (А.Алексюк, Л.Момот, В.Онищук, В.Паламарчук, Г.Панченко та ін.) було сформульовано положення про необхідність врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів у процесі навчання та пошуку окремих прийомів і методів індивідуального та диференційованого підходу до учнів з різними рівнями сформованості навчальної діяльності. Надання дозваної допомоги школярам у їхній навчальній діяльності, пред'явлення різних вимог до їхньої активності та самостійності стали невід'ємними умовами реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання.

На становлення принципів індивідуалізації та диференціації у початковому навчанні вплинула широка науково-дослідна робота вчених з вивчення індивідуально-типологічних і вікових можливостей молодших школярів; з виявлення, розвитку й узагальнення передового досвіду навчання. Встановлено, що у 50-70-х рр. ХХ ст. проблема розроблялася психолого-педагогічною наукою в наступних аспектах: *індивідуальний підхід до учнів як засіб підвищення ефективності навчання* (В.Андрушак, В.Гладких, В.Онищук, О.Савченко, Д.Сонін, І.Федоренко, С.Чавдаров, В.Шморгун та ін.); *поєднання різних способів організації фронтальної, групової, індивідуальної роботи учнів* (В.Загвязинський, Л.Книш, Т.Миколаєва, Є.Рабунський та ін.); *програмоване навчання як засіб індивідуалізації та диференціації навчання* (Г.Бал, А.Довгялло, Г.Данилочкіна, В.Іванов, Г.Кондратенко, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська); *врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів у проблемному навчанні* (А.Алексюк, Н.Воскресенська, С.Максименко, Ю.Руденко, Г.Панченко, Д.Тхоржевський, В.Гетта); *індивідуальний підхід до формування індивідуального стилю діяльності* (Б.Баєв, Б.Байметов,

початкового навчання по реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів.

Визначені особливості становлення понятійно-категоріального апарату по проблемі у вітчизняній дидактиці 50-90-х рр. XX ст. зумовили подальше історико-педагогічне вивчення її у два умовні етапи: 50-70-ті рр., 80-90-ті рр. Перший (50-70 рр.) розглядається як стартовий для наукових розробок з заданої проблеми, впродовж якого здійснювалося теоретичне обґрунтування принципів індивідуального и диференційованого підходів у дидактиці, накоплення передового практичного досвіду з їх реалізації у вітчизняних школах; другий (80-90 рр.) – як продовження активного розвитку проблеми на більш значному теоретичному та практичному базисі, коли принципи індивідуалізації та диференціації навчання стали визначати розвиток дидактики, нових концепцій, технологій та систем навчання.

Для забезпечення коректності історико-педагогічного дослідження визначено основні риси становлення в педагогічній думці індивідуалізації та диференціації навчання як загальнодидактичної проблеми. Встановлено, що початок накоплення практичного досвіду індивідуалізації та диференціації навчання відноситься до зародження навчання як особливого виду діяльності людини в епоху первісного ладу, а початок теоретичного вивчення проблеми – до епохи Античності. Античними філософами та педагогами наступних епох (Геракліт, Аристотель, Сьуньцзи, М.Квінтіліан, Й.Златоуст, Х.Вівес, Г.Сковорода, Я.Каменський, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег, Й.Герbart тощо) висловлювались позитивні думки щодо індивідуалізації та диференціації навчання.

У XIX ст. вагомий внесок у розвиток проблеми в умовах класно-урочної системи навчання був зроблений українськими педагогами (О.Духнович, В.Вахтеров, М.Корф, М.Пірогов, К.Ушинський, П.Юркевич та ін.). Наприкінці XIX – початку XX ст. розвиток проблеми був пов'язаний з становленням педологічних знань, ідей вільного виховання, експериментальної педагогіки, нових шкіл і систем навчання (О.Залужний, Е.Кей, М.Монтессорі, С.Френе, Р.Штейнер та ін.).

В Україні з 1917 р. до середини XX ст. проводилися дослідження, пов'язані з проблемою врахування у процесі навчання індивідуальності учнів, у зв'язку з чим здійснювалися спроби введення альтернативних форм та способів навчання (модифікації Дальтон-плану, метода проєктів). Але у підсумку класно-урочна система навчання була визнана за основну, а індивідуалізація та диференціація навчання стали розглядатися як основні засоби боротьби проти її недоліків: неуспішності та другорічності учнів.

Визначено, що к 50-х рр. XX ст. проблема індивідуалізації та диференціації виділилася в одну з найактуальніших дидактичних проблем початкової освіти, становлення якої в історії педагогічної думки характеризувало: накоплення практичного досвіду індивідуалізації й диференціації молодших школярів у різних формах навчання (індивідуальної, індивідуально-групової, класно-урочної); вивчення індивідуальних відмінностей молодших школярів і розробка рекомендацій

$$\begin{cases} 2u + y - t = 3, \\ 4u - y - 2t = 0, \\ u + y + t = 3a + 1. \end{cases}$$

Отсюда легко получить $\begin{cases} u = a, \\ t = 2a - 1, \\ y = 2. \end{cases}$

Тогда $\begin{cases} \arctg x = a, \\ e^z = 2a - 1, \\ y = 2. \end{cases}$

Учитывая области значений функций $y = \arctg x$ и $y = e^z$, запишем систему, определяющую область допустимых значений параметра a :

$$\begin{cases} -\frac{\pi}{2} < a < \frac{\pi}{2}, \\ 2a - 1 > 0. \end{cases}$$

Отсюда $\frac{1}{2} < a < \frac{\pi}{2}$. При таких a имеем

$$\begin{cases} x = tga, \\ y = 2, \\ z = \ln(2a - 1). \end{cases}$$

Отвеч: если $\frac{1}{2} < a < \frac{\pi}{2}$, то $x = tga, y = 2, z = \ln(2a - 1)$; при других

a решений нет.

В последнем примере идея замены довольно проста. Однако подобная ситуация встречается не всегда.

Далее рассмотрим тип задач, в которых область значений функций помогает найти далеко не очевидную замену. Сначала изложим суть проблемы в общем виде.

Пусть в задаче фигурирует переменная x , область допустимых значений которой множество M . Если существует такая функция $y = f(x)$ с той же областью значений M , то при необходимости, возможно, провести замену $x = f(y)$. Подобные замены порой существенно упрощают решение. Например, из условия задачи следует, что переменная x пробегает все

значения из отрезка $[-1; 1]$. и только эти. Тогда допустимы следующие

замены: $x = \sin a$, $a \in \left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$ или $x = \cos a$, $a \in [0; \pi]$, причём какую из

них выбрать, зависит от конкретной ситуации. В случаях, когда переменная может принимать любые значения, используются замены $x = \operatorname{tg} a$,

$a \in \left(-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right)$ или $x = \operatorname{ctg} a$, $a \in (0; \pi)$. Реже $x = r \cos a$ или $x = r \sin a$, где

$r \in \mathbb{R}$, $r \geq 0$, а выбор значений a опять-таки зависит от конкретной задачи. Такие замены будем называть тригонометрическими подстановками. Реализовать такую подстановку не так уж трудно. Главное и, наверное, самое сложное – суметь её увидеть. Возможно, следующие примеры помогут научиться распознавать особенности тригонометрических подстановок.

6. При каких a неравенство $\sqrt{1-x^2} > a-x$ имеет решения?

Решение. В данном неравенстве $|x| \leq 1$. Полагая $x = \cos a$, $a \in [0; \pi]$,

приходим к неравенству $\sqrt{1-\cos^2 a} > a - \cos a$, или $|\sin a| > a - \cos a$.

Но в нашем случае $\sin a \geq 0$, так что $a < \sin a + \cos a$. Отсюда

$a < \sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right)$. Это неравенство имеет решения, если a меньше

наибольшего значения выражения $\sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right)$. Так как $a \in [0; \pi]$, то

$\max \sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right) = \sqrt{2}$. Значит, исходное неравенство имеет

решение при $a < \sqrt{2}$.

Ответ: $a < \sqrt{2}$.

7. Решить уравнение $x(2x^2 - 1)\sqrt{1-x^2} = a$.

Решение. Поскольку $|x| \leq 1$, то как и в предыдущем примере, $x = \cos a$, где $a \in [0; \pi]$. Выполняя подстановку и учитывая, что $\sin a \geq 0$, получаем уравнение $\cos a \cos 2a \sin a = a$. Отсюда $\sin 4a = 4a$. Очевидно это уравнение имеет решение при $|a| \leq \frac{1}{4}$. Найдём его корни на отрезке $[0; \pi]$. Имеем,

индивидуализации и дифференциации стосовно початкового навчання у дидактиці 50-90-х рр. XX в., до цього часу проведено не було.

Мета статті. Проведене нами історико-педагогічного дослідження дозволяє у даній статті розкрити специфіку та особливості розвитку проблеми індивідуалізації та диференціації початкового навчання, показати загальні досягнення вітчизняної дидактиці у її розробці в 50-90-ті рр. XX ст.

Основний матеріал та результати дослідження.

Впродовж 50-90-х рр. XX ст. у дидактиці не було встановлено єдиних категорій індивідуалізації й диференціації навчання, вони знаходилися в процесі розробки на фоні узагальнення рекомендацій по врахуванню індивідуально-типологічних особливостей учнів, становлення конкретних способів і технологій організації навчальної роботи. Визначено, що в 50-ті рр. поняття «індивідуальний підхід» і «диференційований підхід» розглядалися як принципи навчання, засновані на вимогах особистісного підходу до учнів. З 60-х рр. розкриття цих термінів здійснювалося по двом основним напрямам: перший напрям розкривав їх як базові положення (принципи), другий – як конкретні організаційні форми навчання. Відповідно паралельній розробці в дидактиці як принципів індивідуалізації та диференціації навчання, так і прийомів індивідуалізованого та диференційованого навчання, відбувалося становлення понять «індивідуалізація» та «диференціація навчання», «індивідуалізоване» та «диференційоване навчання».

Аналіз різних методологічних підходів вчених (В.Барабаш, О.Братанич, А.Кірсанов, В.Онищук, Є.Рабунський, О.Савченко, П.Сікорський, І.Унт та ін.) до розв'язання суті індивідуалізації та диференціації навчання дозволив виділити та обгрунтувати основні категорії вивчення проблеми у наступній інтерпретації:

- *індивідуалізація (індивідуальний підхід) та диференціація (диференційований підхід)* як взаємозалежні дидактичні принципи: перший припускає побудову процесу навчання на основі найбільш повного врахування індивідуальних особливостей кожного учня; другий – на основі обов'язкового врахування типологічних особливостей учнів;
- *індивідуалізоване навчання (індивідуалізація) та диференційоване навчання (диференціація)* як процеси (окремі способи, прийоми, технології), оснований на відповідних принципах навчання;
- *критерії індивідуалізації та диференціації навчання* – різні індивідуально-типологічні особливості учнів, за якими можна визначити різні форми та види індивідуалізації та диференціації навчання;
- *зовнішня та внутрішня індивідуалізація та диференціація навчання* як рівні реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів, визначені відповідно рівням педагогічної системи: макро- і мезо- рівні (зовнішня), мікрорівень (внутрішня);
- *проблема індивідуалізації та диференціації початкового навчання* як дидактична категорія, що містить усі питання теорії та практики

**ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ
ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ
У ВІТЧИЗНЯНИЙ ДИДАКТИЦІ 50-90-х рр. ХХ ст.**

*Вожегова Тетяна Вікторівна
асистент кафедри педагогіки*

*Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний
університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Проблема індивідуалізації та диференціації початкового навчання є однією з найактуальніших проблем реформування сучасної загальноосвітньої школи. Вона орієнтована на гуманізацію освітніх процесів і базується на вимогах, виражених у принципах індивідуалізації та диференціації навчання – враховувати індивідуальні й типологічні особливості учнів.

Прагнення до вирішення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання виражені у положеннях Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ ст.») [1], Концепції загальної освіти (2002 р. [2]), які свідчать про те, що на сучасному етапі розвитку України як суверенної держави впровадження форм індивідуалізації та диференціації навчання в систему освіти має велике значення, так як є потенційним рішенням поставлених перед школою більш високих вимог до розвитку громадян, їх природних нахилів і здібностей, а, в цілому, до збагачення інтелектуального потенціалу народу, його духовності та культури.

Офіційне затвердження принципів індивідуалізації та диференціації як провідних принципів роботи навчальних закладів потребує переосмислення та подальшої розробки проблеми індивідуалізації та диференціації навчання на більш високому теоретичному рівні. Особливого значення для теоретичної розробки проблеми у початковому навчанні набуває дослідження її історичних аспектів.

Аналіз історико-педагогічних досліджень та публікацій показав, що друга половина ХХ ст. була періодом значних досягнень у теорії та практиці індивідуалізованого та диференційованого навчання. Вчені зверталися до вивчення окремих історичних аспектів проблеми цього періоду. Так, у педагогічній науці питанням становлення дидактичної проблеми індивідуального підходу в СРСР до 1972 р. були присвячені деякі статті Є. Рабунського. Кірсанов А.О. в монографії «Індивідуалізація навчальної діяльності як педагогічна проблема» розкрив загальні риси її розвитку в СРСР до 1980 р. Питанням історії проблеми диференціації навчання в СРСР 1960-1970-х рр. була присвячена дисертація М. Федіної. Частково деякі питання історії проблеми відображалися в дисертаційних дослідженнях 80-90-х рр. ХХ ст., в монографії Г. Коберник «Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика» (2002 р.). Але проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що спеціальних історико-педагогічних праць, присвячених цілісному вивченню проблеми

$\alpha = (-1)^k \frac{1}{4} \arcsin 4a + \frac{\pi k}{4}$. Рассмотрим три случая. Если $-\frac{1}{4} \leq a < 0$, то непосредственным перебором устанавливаем, что $\alpha \in [0; \pi]$ лишь при $k = 1, 2, 3, 4$. Если $a = 0$, то $k = 0, 1, 2, 3, 4$. Если $0 < a \leq \frac{1}{4}$, то $k = 0, 1, 2, 3$.

Ответ: Если $-\frac{1}{4} \leq a < 0$, то $x = \cos((-1)^k \frac{1}{4} \arcsin 4a + \frac{\pi k}{4})$, где

$k = 1, 2, 3, 4$; если $a = 0$, то $x = \cos \frac{\pi k}{4}$, где $k = 0, 1, 2, 3, 4$; если $0 < a \leq \frac{1}{4}$, то

$x = \cos((-1)^k \frac{1}{4} \arcsin 4a + \frac{\pi k}{4})$, где $k = 0, 1, 2, 3$.

8. При каких a и b система $\begin{cases} x^2 + y^2 = 1, \\ ax + by = 1 \end{cases}$ имеет единственное

решение?

Решение. Чтобы увидеть тригонометрическую подстановку обратимся к первому уравнению системы.

Так как $|x| \leq 1$ и $|y| \leq 1$, то возможна замена $x = \sin \alpha$, $y = \cos \alpha$, где $\alpha \in [0; 2\pi]$. Теперь достаточно выяснить, при каких a и b уравнение $a \sin \alpha + b \cos \alpha = 1$, где $\alpha \in [0; 2\pi]$, имеет единственное решение. Воспользуемся известным из тригонометрии методом преобразования левой части этого уравнения. Так как случай $a^2 + b^2 = 0$ нас не устраивает,

то имеем $\sqrt{a^2 + b^2} \left(\frac{a}{\sqrt{a^2 + b^2}} \sin \alpha + \frac{b}{\sqrt{a^2 + b^2}} \cos \alpha \right) = 1$.

Отсюда $\sin(\alpha + \varphi) = \frac{1}{\sqrt{a^2 + b^2}}$, где $\cos \varphi = \frac{a}{\sqrt{a^2 + b^2}}$, \sin

$\varphi = \frac{b}{\sqrt{a^2 + b^2}}$. Заметим, что функция $f(\alpha) = \sin(\alpha + \varphi)$ на отрезке $[0; 2\pi]$

каждое своё значение, кроме 1 и -1, принимает более одного раза. Поэтому условие единственности решения достигается при $\sqrt{a^2 + b^2} = 1$.

Ответ: $a^2 + b^2 = 1$.

9. При каких a неравенство $3xy - 4x^2 < a(x^2 + y^2)$ имеет решения?

Решение. Пусть $x = r \cos \alpha$, $y = r \sin \alpha$, где $r \geq 0$, $0 \leq \alpha < 2\pi$. Отметим, что

такая замена законна (согласно полярной системе координат). Действительно, для любых x и y существует такое $r \geq 0$, что $x^2 + y^2 = r^2$. При $r \neq 0$ имеем $\frac{x^2}{r^2} + \frac{y^2}{r^2} = 1$ (случай, когда $r = 0$ – тривиален). Этому равенству достаточно для подтверждения корректности предложенной замены.

Имеем $3r^2 \sin \alpha \cos \alpha - 4r^2 \cos 2\alpha < ar^2(\sin 2\alpha + \cos 2\alpha)$. Если $r = 0$, то очевидно неравенство не имеет решений ни при каких a . Тогда $\frac{3}{2} \sin 2\alpha -$

$4 \cos 2\alpha < a$. Отсюда $a > \frac{3}{2} \sin 2\alpha - 2 \cos 2\alpha - 2$. Легко получить следующее

неравенство: $a > \frac{5}{2} \sin(2\alpha - \varphi) - 2$, где $\varphi = \arctg \frac{4}{3}$. Это неравенство,

очевидно, имеет решения, если a больше наименьшего значения, которого может достичь правая часть, т.е. $a > -\frac{9}{2}$.

$$\text{Ответ: } a > -\frac{9}{2}.$$

Для самостоятельных занятий предложим следующие задачи.

1. Найти все положительные значения a , при которых область значений функции $f(x) = \frac{a^{x+1} - 2a^2 - 2a}{a^{x-1} - 2}$ содержит все чётные числа.

2. При каких $a > 0$ и $a \neq 1$ область значений функции $f(x) = \frac{a^{x+2} + a^2 - a}{a^x + 1}$ содержит ни одного целого числа, делящегося на 3?

3. Найти все целые значения a , при которых множество значений функции $f(x) = 3^{x^2 - 2x + a^2 + a - 6}$ имеет общие точки с отрезком $\left[0; \frac{1}{9}\right]$.

4. Найти все целые значения параметра a , при каждом из которых множество значений функции $f(x) = \left(\frac{1}{2}\right)^{x^2 - 2ax + 2a^2 + a - 2}$ имеет общие точки

с отрезком $[1; 2]$.

5. Найти все значения параметра a , при каждом из которых область

Результаты, які ми отримали, також доводять, що навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, що базується на традиційних формах та методах навчання, є недостатньо ефективним щодо підготовки студентів-філологів до застосування ними особистісно орієнтованих технологій навчання. А відтак оскільки і аналіз законодавчих актів, і зразки масової та інноваційної практики, які мають місце у сучасній школі, недвозначно засвідчили, що, попри цілком достатнє обґрунтування та певні позитивні досягнення в окремих аспектах науково-теоретичної та методичної підготовки майбутніх вчителів, у практиці вищої школи є практично відсутнім системно-цілісний підхід до застосування передусім студентами-філологами – майбутніми вчителями іноземної мови, особистісно орієнтованих технологій навчання як основи їхнього професійно-особистісного становлення, – то все це доводить необхідність використання передового педагогічного досвіду для розробки цілісної системи поетапної підготовки студентів-філологів до ефективного застосування особистісно орієнтованих технологій навчання з метою їхнього (технологій) подальшого використання у прийдешній педагогічній діяльності майбутніх вчителів іноземної мови.

Резюме. У статті подано результати порівняльного аналізу передового педагогічного досвіду та зроблено обґрунтований висновок щодо необхідності використання цього досвіду з метою створення ефективної моделі підготовки студентів-філологів – майбутніх вчителів іноземної мови, до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання.

Резюме. В статье представлены результаты сравнительного анализа передового педагогического и сделан обоснованный вывод, в соответствии с которым данный опыт может быть с успехом использован для создания эффективной модели подготовки студентов-филологов – будущих учителей иностранного языка, к реализации личностно ориентированных технологий обучения.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гришкова Р. О. Технологія особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови // Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999. – С. 193-197.
3. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Світло. – 1996. – № 1. – С. 12-19.
4. Ильин Е. Н. Герой нашего урока. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Ильин Е. Н. Искусство общения. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.
6. Ильин Е. Н. Рождение урока. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
7. Лаак Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
8. Шаталов В. Ф. Психологические контакты. – М.: Просвещение, 1992. – 298 с.

Подано до редакції 09.04.2007 р.

рівня підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. Натомість зміст даного етапу констатуючого експерименту склало анкетне опитування та тестування студентів-філологів різних курсів, питання та завдання до яких були сформульовані та підібрані з урахуванням таких вимог до автентичності тестів, як вимоги щодо: функціональної валідності, тобто адекватності завдань відповідному рівню; простоти, яка передбачала наявність завдань кожного рівня складності; доступності у контексті розуміння та чіткості формулювань; однозначності, яка вимагала обов'язково правильну та конкретну відповідь; структурованості, суть якої полягала у стандартизованій та чіткій інтерпретації отриманих результатів [7, с. 321].

В основу складання тестових завдань щодо виявлення рівня підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання нами було покладено методику складання тестів В. П. Беспалько [1, с. 61]. В опорі на цю методику було складено сукупність завдань, що поступово ускладнювалися і відносилися до наступних типів: розпізнавання, розрізнення, класифікації (a_1 рівень); підстановки, конструктивний типовий (a_2 рівень); евристичний (a_3 рівень); творчий (a_4 рівень). При цьому у відповідності до методики В. П. Беспалька йшлося про наступні тестові параметри: число операцій p : $p_{a1} = 10$, $p_{a2} = 10$, $p_{a3} = 6$; необхідний коефіцієнт засвоєння $K_a \geq 0,7$. У свою чергу результати отриманих даних розподілено за рівнями засвоєння та репрезентовано у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання	КІЛЬКІСТЬ ОПИТАНИХ			
	2 курс (29 чол.)	3 курс (25 чол.)	4 курс (21 люд.)	5 курс (19 чол.)
Пересічний	97%	79%	39%	21%
Теоретичний	3%	18%	43%	48%
Практично-модельючий	–	3%	18%	31%
Творчий	–	–	–	–

Висновки. Таким чином, результати дослідження, яке проводилося у рамках констатуючого експерименту, довели, що рівень підготовки студентів-філологів до застосування ними особистісно орієнтованих технологій навчання у контексті динаміки руху від другого курсу до п'ятого не зазнав суттєвих змін. Так, на п'ятому курсі менше третини студентів (31%) потенційно здатні застосовувати на практиці особистісно орієнтовані технології навчання. Щоправда, більш позитивна картина складається тоді, коли йдеться про студентів-заочників, оскільки більшість з них працює у школі, і тому вони мають, сказати б, інтуїтивно-практичні уявлення щодо особистісно орієнтованого навчання та механізму реалізації його технологій. Однак при цьому результати аналізу засвідчують, що їхні знання мають здебільшого епізодичний та суперечливий характер і переважно ґрунтуються на життєвих уявленнях.

значений функции $y = \frac{a - \cos x}{2a + \sin^2 x - 1}$ содержит отрезок $\left[\frac{1}{5}; \frac{1}{3} \right]$.

6. При каких значениях a функция $f(y) = \lg(y^2 - 3y + 3a - 1)$ определена при всех действительных y из области значений функции

$$y = \frac{x^2 + 2x - a}{x} ?$$

7. При каких значениях $a \in R$ найдутся такие значения $b \in R$, что числа $4 + 25b + 25 - b$, $5b + 5 - b$, a будут являться последовательными членами геометрической прогрессии?

$$8. \text{ Решить систему уравнений } \begin{cases} 3 \cdot 2^x + 2y - 3 \arcsin z = 7, \\ 2^x - y - \arcsin z = -6, \\ 5 \cdot 2^x - y + \arcsin z = 6a + 2. \end{cases}$$

Выводы. К большому сожалению, учитель математики не всегда использует возможности содержания школьного курса математики для иллюстрации его органического единства и использования, на первый взгляд, совсем не имеющих ничего общего положений одних разделов для решения задач другой содержательной..... Мы считаем, что автору удалось проиллюстрировать выше сказанное на примере использования положений элементов теории функций в других разделах школьной математики.

Литература

1. Ігнатенко М.Я. Тригонометричні рівняння з параметрами // Математика в школі. – 2000. – №3. – С.18-21.
2. Голубев В.И., Гольдман А.М., Дорофеев Г.В. О параметрах – с самого начала // Репитор. – 1991. – №2. – С.3-13.
3. Горнштейн П.И., Полонский В.Б., Якир М.С. Задачи с параметрами. – 3 издание, дополненное и переработанное. – М.: Илекса, Харьков: Гимназия, 1998. – 336 с.
4. Дорофеев Г.В. О задачах с параметрами, предлагаемых на вступительных экзаменах в ВУЗы // Математика в школе. – 1983. – №4. – С.36-40.

Подано до редакції 05.04.2007 р.

УДК 027.7[001.895:004].

ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ БІБЛІОТЕКИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Волкова Анна Юрївна
аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих*

АПН України,

заст. директора з НВР КРПТНЗ СВПУРСІТ

Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), набуття суспільством інтелектуального потенціалу, розвиток особистості, науки, культури та освіти – все це є передумовою входження України в європейське, а загалом, і світове співтовариство. Тільки спираючись на інтеграцію науки, освіти і культури, на інформаційні технології та

інновації, Україна має реальний шанс вийти на європейський рівень розвитку.

Реформування професійної освіти з огляду на Болонський процес торкається всіх сторін діяльності навчальних закладів, зокрема, бібліотечно-інформаційного обслуговування. Роль бібліотек навчальних закладів в якісному інформаційному забезпеченні навчального процесу та організації доступу користувачів до локальних і віддалених інформаційних ресурсів важко переоцінити. **Соціальна значущість** процесу перетворення бібліотек навчальних закладів України в електронні бібліотеки сьогодні полягає у тому, щоб всемірно сприяти виконанню основної бібліотечної місії – оперативному забезпеченню молоді, що навчається, максимально повною інформацією, яка зберігається в їх фондах, використовуючи для виконання цієї задачі нові інформаційні технології та засоби телекомунікації, а також формування у користувачів - і студентів, і викладачів, - якісної інформаційної культури. Ці **проблеми** розглядаються у працях сучасних вчених і спеціалістів практиків А.В. Глузмана, Н.Г. Ничкало, М.І. Пальчук, Г.В. Ядрової, С.В. Дудченко, І.В. Карпенко.

В статті розглядаються такі важливі **цілі**: розглянути шляхи модернізації системи професійної освіти на основі впровадження інформаційно-комунікативних технологій в навчально-виробничий процес; представити практичний досвід навчального професійно-технічного закладу зі створення електронної бібліотеки як основи інформаційного супроводу науково-методичної та навчальної діяльності.

Національна доктрина розвитку освіти [3], передбачає формування у майбутніх фахівців готовності до роботи в умовах інформатизації суспільства. Інформаційна культура, компетентність стають сьогодні обов'язковою вимогою в підготовці спеціалістів середнього професійного рівня і формуються в сучасному професійному закладі в рамках усіх дисциплін. На сучасному етапі провідним чинником входження професійно-технічної освіти України в європейський освітній простір є ефективне використання студентами світового інформаційного потенціалу. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [2], визначає необхідність підготовки молоді, що навчається, до сприйняття потоку інформації, що постійно збільшується. Перехід до інноваційних технологій навчання передбачає створення умов для їх впровадження.

Саме з метою якісного інформаційного забезпечення науково-методичної діяльності інженерно-педагогічного колективу, навчально-виробничого процесу на основі інноваційних технологій і шляхом об'єднання існуючих ресурсів бібліотеки на паперових носіях з їх електронними копіями в єдиний інформаційний фонд на базі Сімферопольського вищого професійного училища ресторанного сервісу та туризму (СВПУРСіТ) [<http://svpurst.crimea.ua>], створений інформаційно-консультаційний бібліотечний центр (ІКБЦ). Даний інноваційний проект приймає участь у Всеукраїнській естафеті інноваційних проектів у системі професійно-технічної освіти.

Необхідність створення інформаційно-комунікаційного бібліотечного

сприяє встановленню більш демократичних відношень між ними, а це, як відомо, у суттєвий спосіб каталізує досягнення успіхів у навчанні.

Завершується таке заняття перевіркою тестових завдань, аналізом результатів, визначенням того, на скільки відсотків засвоєно навчальний матеріал, та прогнозуванням своєї подальшої роботи, а якщо виникає необхідність, то й корегуванням планів наступних занять щодо використання певних форм та методів роботи.

Отже, запропонований варіант навчального заняття з англійської мови з використанням особистісно орієнтованих технологій навчання яскраво та обгрунтовано свідчить, по-перше, про його ефективність, по-друге, про необхідність та можливість застосування попереднього передового педагогічного досвіду, по-третє, про те, що дані технології забезпечують можливість використовувати особистий досвід кожного студента для успішного засвоєння мовного матеріалу та заохочують їх до пошуку своїх власних способів виконання навчальної роботи, які є найбільш адекватними щодо їхніх психолого-фізіологічних особливостей, і, нарешті, по-четверте, про те, що ці технології дозволяють у суттєвий спосіб спростити завдання викладача щодо створення для реалізації даних технологій відповідного освітнього середовища.

Втім, ми змушені також звернути увагу й на можливість іншої перспективи, яка відкривається за окреслених обставин, – тобто впорядкувати науково-методичні розвідки щодо застосування особистісно орієнтованих технологій навчання та надати їм більш цілеспрямований та систематизований характер.

Зокрема, йдеться про те, що однією з цілей нашого дослідження у рамках констатуючого експерименту було вивчення в умовах традиційного навчально-виховного процесу вищої школи ступінь схильності студентів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання та рівня засвоєння ними механізму реалізації даних технологій. Натомість матеріалом, на основі якого з'ясувався рівень відповідної підготовки, слугували обсяг та зміст знань щодо сутнісних характеристик особистісно орієнтованих технологій навчання, а також таких категорій цього процесу, як суб'єкт навчання, суб'єкт-суб'єктні відношення, суб'єктний досвід, ціннісні орієнтації, особистісна значимість, особистісний смисл тощо. У свою чергу, досягнення сформульованих щойно цілей потребувало вирішення наступних задач даного етапу констатуючого експерименту: виявити реальний обсяг знань студентів-філологів щодо застосування ними особистісно орієнтованих технологій навчання; визначити характер орієнтації студентів-філологів щодо особистісного підходу у навчальному процесі як їхню спрямованість на підтримку, розвиток та саморозвиток учнів в інтересах особистості останніх.

Вирішення даних задач потребувало застосування таких методів дослідження, як педагогічне спостереження, анкетне опитування, тестування та кількісні методи, тобто реєстрацію, ранжування, шкалування тощо. Це дозволило отримати багатий матеріал про характер предметної діяльності досліджуваних, що й створило підстави для висновків щодо

викладача починається з визначення мети конкретного заняття та його місця у циклі занять з даної теми. Внаслідок цього, у рамках традиційної, тобто передбаченої програмою теми «Студент та його оточення» підтеми мають бути підібраними викладачем таким чином, аби вони безпосередньо стосувалися кожного, як, наприклад, такі: «Хто ви за знаком зодіаку?», «Я і ми», «Хто ви – жайворонки чи сови?» тощо.

Важливо зрозуміти, що метою даного заняття є не визначення того, ким насправді є кожен зі студентів-філологів, що є присутніми в аудиторії, – совою чи жайворонком, а спонукання їх до непередбаченого, тобто спонтанного, говоріння та одночасного формування їхньої комунікативної компетенції з активним використанням при цьому лексики, яку було введено на попередніх заняттях з даної теми. Крім того, планування та організація процесу навчання передбачає якнайширше використання діалогу при обговоренні теми (пор. з методикою С. М. Ільїна). При цьому йдеться про роботу у парах, групах, командах тощо у режимі – або «студент – викладач», або «студент – студент» зі спеціально підібраними текстами, що попередньо розділено на смислові частини, до кожної з яких дається окреме завдання. А це означає, що викладач повинен завчасно спланувати, які саме завдання отримає група чи команда, та розробити інструкції щодо їхнього виконання (пор. із системою В. Ф. Шаталова).

Наприклад, різним групам пропонується обговорити такі питання: Ким краще бути – жайворонком чи совою? Чому у народі кажуть: «Хто рано встає, тому Бог дає»? З якої рації пік працездатності у різних людей припадає на різний час? Хто такі «роботоголіки»?

Однак необхідно мати на увазі, що, пропонуючи наведені вище питання, викладач за жодних обставин не повинен нав'язувати студентам свою власну думку, а вміло та професійно вести заняття так, аби кожен студент мав змогу висловити свою власну думку (пор. з методикою С. М. Ільїна).

Натомість коли настає час контролю щодо обсягу та глибини засвоєного матеріалу, то студентам **на вибір** (пор. із системою В. Ф. Шаталова) пропонується велика кількість різноманітних завдань типу: вставити нові слова, доповнити речення, поставити питання, знайти та виправити помилки, вибрати найбільш вдалий варіант перекладу і т. ін. До того ж, студенту не обов'язково виконувати всі запропоновані йому завдання, оскільки він має право вибрати кілька з них, і цього йому буде достатньо для того, аби отримати відповідну кількість балів.

А відтак, поза очевидними перевагами, це дає змогу кожному студенту вибрати такі тестові завдання, які найбільш повно відповідають його власним амбіціям та можливостям щодо виконання навчальної роботи. Тим більше що привчені ще у школі здебільшого до традиційного підходу, коли всі повинні виконувати одні й ті ж самі завдання, одним способом та за той самий час, студенти, вибираючи різні типи завдань, з ентузіазмом сприймають отриманий шанс випробувати себе та перевірити свої знання. Досить багато важить і той факт, що викладач довіряє їм та

центру на базі навчального закладу обумовлена сьогодні потребою рішення **проблеми інформаційної недостатності та своєчасного збереження інформаційних ресурсів**. Це вимагає організації власної універсальної інформаційної системи, яка має акумулювати необхідну для педагогів і студентів інформацію, що передбачає можливість підтримки життєвого циклу електронних документів, тобто формування єдиного технологічного комплексу для створення, збору, збереження та використання різноманітної за змістом електронної інформації та метайнформації [5].

Бібліотека СВПУРСіТ, на базі якої проходить апробацію інноваційний проект, є на сьогоднішній день лідером серед бібліотек навчальних професійно-технічних закладів Автономної Республіки Крим і першим регіональним експериментальним майданчиком з:

➤ апробації автоматизованої бібліотечно-інформаційної програми (АБІС) України „УФД/ БІБЛІО-ТЕКА” (Дане системне забезпечення встановлено більш ніж у 40 бібліотеках України, зокрема, в бібліотеках вищих навчальних закладів: Київського Національного університету ім. Т.Г.Шевченка [URL:<http://univ.kiev.ua/ua/lib/>], Запорозького державного університету [URL:<http://www.zsu.zp.ua/>], Житомирського інженерно-технологічного інституту [URL:<http://ziet.zhitomir.ua/>] та інш.);

➤ створення електронної бібліотеки як основного засобу підвищення якості інформаційного супроводу навчально-виробничого процесу;

➤ on-line та off-line доступу до повнотекстових електронних ресурсів Національної бібліотеки ім. В.І. Вернадського [URL:<http://www.nbuv.gov.ua/>] та Російської Державної бібліотеки (РДБ) (електронна бібліотека дисертацій) [URL:<http://diss.rsl.ru/>].

Концепція інноваційного проекту розроблена творчою групою під керівництвом Пальчук М.І., кандидата пед. наук, доцента кафедри педагогіки Кримського республіканського інституту післядипломної педагогічної освіти, директора Сімферопольського вищого професійного училища ресторанного сервісу та туризму.

Координатори проекту:

➤ Ничкало Неля Григорівна, академік-секретар Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України, доктор пед. наук, професор [http://www.apsu.org.ua/ua/structure/division/pto/];

➤ Ігор Вікторович Карпенко, кандидат фізико-математичних наук, директор Українського Фондового Дому, автор-розробник автоматизованої бібліотечно-інформаційної програми «УФД/БІБЛІОТЕКА» [http://www.usk.kiev.ua/ukr/htm].;

➤ Рогова Павла Іванівна, кандидат історичних наук, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В.О. Сухомлинського [http://www.library.edu-ua.net/].

Інформаційними партнерами виступили Український Фондовий Дім (розробники АБІС «УФД/ БІБЛІОТЕКА», м. Київ) та Центр інформаційних технологій Міжвузівського центру „Крим” [6].

Комп'ютеризація інформаційно-бібліотечних процесів в аспекті

формування власних інформаційних ресурсів і оперативне надання їх користувачам є на сьогодні пріоритетним напрямом інформаційно-консультаційного бібліотечного центру СВПУРСІТ. Адже ця діяльність спрямована на підвищення конкурентноздатності навчального закладу, основною метою якого є задоволення потреб суспільства в новому типі фахівця, спроможного вирішувати важливі проблеми наукового, технічного та культурного прогресу.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЕКТ ПЕРЕДБАЧАЄ:

- визначення перспектив діяльності інформаційно-консультаційного бібліотечного центру (ІКБЦ) як інноваційної варіації обслуговування користувачів шляхом виконання традиційних бібліотечно-бібліографічних функцій на основі інноваційних технологій;

- вдосконалення матеріально-технічної бази бібліотеки з ціллю забезпечення якісного доступу інженерно-педагогічного колективу, учнівської молоді та віддалених користувачів до локальних інформаційних ресурсів та ресурсів інформаційної європейської мережі (зокрема, професійний обмін інформаційними документами з питань розвитку індустрії гостинності (готельний та ресторанный бізнес) з АЕНТ;

- створення максимально комфортних та організаційно-педагогічних умов для користувачів інформаційно-консультаційного центру в інформаційному середовищі шляхом диференціації читальних залів електронної бібліотеки (зал електронних ресурсів (віртуальних та реальних) і традиційний читальний зал, який поєднує інформаційні ресурси на електронних та друкованих носіях), з'єднання персональних комп'ютерів (ПК) ІКБЦ в єдину мережу з ПК лабораторій інформаційних технологій і методкабінету;

- комплексно-методичне забезпечення наукової, професійно-практичної діяльності педагогів в ході участі у симпозиумах, науково-практичних конференціях, міжнародних виставок в рамках Міжнародної академічної програми підготовки педагогів Intel "Teach to the Future" («Навчання для майбутнього»);

ПЕРШИЙ ЕТАП ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ (грудень 2006 р. – I кв. 2007 р.) визначився значною результативністю:

- проведена автоматизація бібліотеки - на сьогодні ІКБЦ має сучасну комп'ютерну та копіювальну техніку – 10 персональних комп'ютерів (ПК); автоматизовані робочі місця (АРМ) бібліотекаря (2) та читача (7), сервер (АРМ головного спеціаліста з інформаційних технологій), багатофункціональні прилади, мультимедійний проектор;

- організовані 2 канали доступу до глобальної мережі Інтернет;

- придбана і впроваджена спеціалізована бібліотечна програма „УФД/БІБЛІОТЕКА”;

- створюється повнотекстова електронна бібліотека за напрямом „Ресторанный сервіс і туризм” (на сьогодні електронна бібліотека (ЕБ) має більш ніж **100 повнотекстових документів**, в тому числі **32** – на CD-дисках).

атмосфері, що характеризується безконфліктністю, співробітництвом, демократизмом, гуманізмом тощо, а також застосуванням близько тисячі дидактичних прийомів [9, с. 118], які не повторюються і які розосереджено у просторі діяльності вчителя, що дозволяє здійснювати індивідуально особистісний підхід на уроці та отримувати високі результати, навіть інколи попри складні педагогічні ситуації.

Разом з тим система практичної роботи щодо рішення задач, яку сформував В. Ф. Шаталов, ґрунтується на двох визначальних принципах: по-перше, учні мають право вільного вибору задач, внаслідок чого здійснюється диференційований підхід, а, по-друге, кількість тих задач, які учень розв'язує щоденно, залежить від його особистого бажання і не реєструється. Саме тому практична діяльність учнів і набуває певної цінності та сенсу, тобто у даному випадку йдеться не тільки про перспективи використання результатів цієї діяльності, як це відбувається під час вивчення теоретичного матеріалу, а й власне про характер її реалізації – про співробітництво, довіру, демократизм, свободу, відповідальність, емоційний комфорт тощо.

Отож, підводячи підсумки запропонованого вище порівняльного аналізу двох методичних систем, необхідно зазначити наступне: попри суттєві відмінності між цими системами, вони мають і дещо спільне – передусім надання прав та можливостей учням самостійно вибирати, оцінювати, формувати особисті цілі та надавати їм особистісний сенс, який, далекі, стає чи не найбільш дієвим стимулом щодо їхньої активної діяльності та комунікації. А відтак саме орієнтація на ціннісно-смыслову сферу свідомості учнів здатна забезпечити такі високі результати щодо навчання та виховання, і тому проаналізований досвід, безперечно, з урахування критики певних недоліків може і повинен бути використаним у процесі застосування особистісно орієнтованих технологій навчання іноземній мові.

Натомість особливо придатним цей досвід може стати у процесі підготовки студентів-філологів – майбутніх вчителів іноземної мови, оскільки специфіка даного предмету щасливим чином поєднує у собі, зокрема, як багатий ціннісно-моральний та культурологічний потенціал, так і необхідність чітко та дисципліновано дотримуватись викладання навчального матеріалу та виконання відповідних навчальних завдань.

Для ілюстрації сформульованих вище тверджень наведемо приклад заняття з англійської мови, зміст якого як поєднує у собі найкраще з попереднього та проаналізованого досвіду, так і будується на засадах підготовки студентів-філологів до застосування технологій особистісно орієнтованого навчання.

Отже, [див. про це докл.: 2, с. 196-197] будь-яка, у тому числі і педагогічна, технологія передбачає актуалізацію певної схеми, а саме: визначення цілей навчання – планування навчального процесу – організацію та власне процес навчання – контроль та оцінку результатів – корекційну роботу тощо. А відтак, зважаючи на особливості особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови, підготовча робота

знайшли своє відображення елементи особистісно орієнтованих технологій навчання. А відтак **мету** даної статті ми вбачаємо у залученні передового педагогічного досвіду до вирішення проблеми створення ефективної моделі підготовки студентів-філологів – майбутніх вчителів іноземної мови, до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання.

Основна частина. Передусім слід звернутися до таких стрижневих компонентів особистісно орієнтованих технологій навчання, як розвивальне освітнє середовище та комунікація на засадах діалогу між вчителем та учнями, оскільки саме ці компоненти у суттєвий спосіб визначають кшталт їхніх взаємовідношень та їхньої взаємодії, а відтак з невідмінністю продукують **особистісні смисли**. Та у зв'язку з необхідністю більш наочного та достемненого розуміння кореляції між ними є сенс звернутися до порівняльного аналізу передового педагогічного досвіду хоча б двох таких відомих вчителів-новаторів, якими є Є. М. Ільїн та В. Ф. Шаталов [4; 5; 8]. Авансований щойно порівняльний аналіз обґрунтовується ще й тим, що методичні системи цих педагогічних достойників є у певному сенсі полярними по відношенню одна до одної через те, що у системі Ільїна домінують елементи комунікації, а у системі Шаталова – елементи спеціально організованої діяльності.

Отже, ті уроки, які організовує та проводить Є. М. Ільїн передбачають активну емоційну участь дітей, є зверненими (уроки) до моральної сфери учнів та стимулюють їх до своєрідного «занурення» у самих себе, до мислення та переживань. Внаслідок цього, а також завдяки спеціально сформульованим питанням типу «Як можна легко стати негідником?» або «Зберегти себе цілим чи цілком віддати себе?», що стосуються, зокрема, оповідання М. Горького «Старуха Изергиль» [6, с. 54] і вимагають від учнів звернення до власного «Я», формування свого світогляду та власної позиції, – на уроці й відбувається експлікація особистісних смислів. До того ж, Ільїн активно застосовує прийом залучення учнів до пошуків особистісних смислів та до розкриття внутрішніх емоційно-ціннісних уявлень щодо деталей художнього твору [див. про це також: 3].

Натомість В. Ф. Шаталов, на відміну від Ільїна, викладаючи предмети природничо-математичного циклу та беручи до уваги специфіку предмету, який вимагає суворого викладання, точного дотримання фактів та однозначності щодо наукових уявлень, звісна річ, не може дозволити собі вдаватися до використання того багатющого емоційно-морального потенціалу, яким є наділеною література. Проте, завдяки створенню особливого освітнього середовища, у системі Шаталова даються все ж таки ознаки способи, спрямовані на розвиток особистісного смислу учнів. Цей результат досягається за посередництвом організації спільного навчання та взаємоконтролю, оскільки за таких умов сукупна енергія класного колективу набуває виразну педагогічну спрямованість, у багату різів збільшується за рахунок спільної діяльності та взаємного підпорядкування, а також ефективно використовується у навчально-виховних цілях. Крім цього, на кінцевий успіх суттєво впливають і ті чинники, відповідно до яких діяльність учнів відбувається у надзвичайно сприятливій емоційній

➤ значні позабюджетні фінансові кошти вкладаються в поліпшення якості інформаційних послуг ІКБЦ, що включає: – придбання друкованої продукції (сигнальні екземпляри підручників, професійні періодичні видання); – електронні документи (CD, DVD, on-line і локальні бази даних); – інформаційні технології (комп'ютери, сканери, принтери і т. ін.).

Розширена сфера інформаційно-соціального партнерства:

➤ Український Фондовий Дім (розробники програми „УФД/БІБЛІОТЕКА”, м. Київ) – проведено первинне навчання співробітників бібліотеки;

➤ Державна науково-педагогічна бібліотека ім. В.О. Сухомлинського (м. Київ) – укладена угода про творче співробітництво та інформаційний обмін;

➤ Наукове видавництво „Індустрія Інтелекту” (м. Київ) – за укладеним договором придбаний Електронний ресурс Російської Державної бібліотеки (повнотекстова база дисертацій) та організований віддалений доступ до електронних читальних залів РДБ;

➤ Європейська асоціація шкіл туристичного і готельного профілю (АЕНТ) – щорічна участь представників училища в конференціях країноучасниць АЕНТ, організація Інтернет-обміну інформацією з ціллю ознайомлення з освітніми системами, культурними традиціями, духовними здобутками європейських країн, популяризації національних досягнень;

➤ Центр інформаційних технологій Міжвузівського центру „Крим (м. Сімферополь) – сумісно проведений науково-практичний семінар „Створення, організація і використання електронних засобів навчального і наукового призначення” (за участю представників Міністерства освіти і науки АРК [URL:<http://www.crimea.edu/edu/min/index.htm>]. та Міністерства Фондового Дому (м. Київ), співробітників Таврійського Національного університету ім. В.І. Вернадського (м. Сімферополь) [webmaster@tnu.crimea.ua]., Наукової бібліотеки Запорозького Національного технічного університету [<http://www.zntu.edu.ua/base/Lib/>]., Наукової бібліотеки Національного університету кораблебудування ім. Адмірала Макарова (м. Ніколаєв) [<http://www.usmtu.edu.ua/divisions/library/>]., Кримського республіканського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Сімферополь) та інш.;

Бібліотека перетворюється в інноваційний центр інформаційних електронних ресурсів, зберігаючи при цьому функції звичайної бібліотеки, яка обслуговує користувачів і друкованими документами.

Організація навчально-виробничого процесу в сучасному навчальному закладі системи професійно-технічної освіти неповноцінна без використання інформаційних ресурсів в електронному виді. Від чіткого уявлення місця інформаційних технологій в системі «викладач - студент» залежить ефективність їх використання в навчальному процесі. Повнотекстові електронні ресурси ІКБЦ СВПУРСiТ використовуються викладачами спецдисциплін при підготовці до лекцій, а також як ілюстративний матеріал для проведення занять.

Прагнення наблизити зміст навчальних програм до вимог практики і тенденція до інтеграції знань сприяють переходу до міждисциплінарного принципу підготовки кадрів [1, с.29]. Саме тому фонд ІКБЦ є універсальним за змістом і включає всі види документів, що є об'єктами бібліотечного збереження (книги, журнали, навчально-методичні видання і т.інш., в тому числі видання на електронних носіях – CD і DVD- дисках), що відповідають критеріям навчального процесу.

За типом створення електронна бібліотека СВПУРСіТ є локальною. Доступ до її ресурсів здійснюється переважно за допомогою локальної мережі ІКБЦ, до якої підключені лабораторії інформаційних технологій з наданням доступу до повнотекстової електронної бібліотеки через АРМ «Читач». З метою розвитку інформаційної культури користувачів ІКБЦ – студентів та інженерно-педагогічного персоналу, набуття ними знань і практичних навичок використання комп'ютерних технологій у теперішній та майбутній професійній діяльності, використовуються різні прийоми: на початку навчального року проводяться лекції для студентів першого року навчання, які включають знайомство з АБІС «УФД/БІБЛІОТЕКА» та можливостями пошуку в базах даних електронної бібліотеки; протягом року щомісяця - навчальні заняття для студентів і викладачів з питань використання баз даних електронної бібліотеки ІКБЦ та інформаційні огляди нових повнотекстових документів ЕБ; студенти допомагають створювати БД повнотекстових ресурсів: на практичних заняттях з інформатики вони сканують найбільш запитувані в бібліотеці підручники.

Пріоритетними напрямками діяльності електронної бібліотеки ІКБЦ є, перш за все, сканування і формування найбільш запитуваної частини фонду підручників в електронному вигляді, організацію та обслуговування користувачів в on-line та off-line доступах.

Електронна бібліотека ІКБЦ за короткий час повинна: суттєво розширити спектр бібліотечно-інформаційних послуг; вирішити проблему оптимізації організації фонду; надати оперативності інформаційно-бібліографічному обслуговуванню користувачів та інш.

Стратегічне планування діяльності ІКБЦ під час другого етапу проекту передбачає організацію електронної бібліотеки як засобу створення мультимедійних колекцій („Кулінарія" і „Кулінарні рецепти народів Криму", „Готельний та туристичний бізнес", „Кулінарні шедеври, створені майстрами навчального закладу"), електронного ресурсу – інформаційної бази науково-дослідницького проекту інженерно-педагогічного колективу СВПУРСіТ „Царська кухня Лівадійського палацу" та якісне обслуговування реальних та віддалених користувачів.

Планується акумулювання фонду навчально-методичних документів та їх електронних копій в єдиний фонд, організація віддаленого доступу до сукупності фондів бібліотеки і підрозділів училища, поповнення інформаційної бази ресурсами Інтернет, базами даних інших спеціалізованих закладів системи професійної освіти.

Серед очікуваних результатів впровадження інноваційного проекту слід виділити: створення електронної бібліотеки, що містить підручники і

Література

1. Безлюдна В.І., Корчакова Н.В. Самопрезентаційна складова педагогічної діяльності вихователя дитячого садка /В зб. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти:Збірник наукових праць.Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету.Випуск 31.-Рівне:РДГУ,2005
2. Бех І.Д. Виховання особистості.У 2 кн. – К.: Либідь, 2003.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології.-К.: Академвидав, 2004.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні /Наук.ред.О.Л.Кононко.- К.: Ред.журн."Дошкільне виховання".-2004
5. Крайнова Л.В., Павлов Л.В. Педагогічне проектування у професійній підготовці майбутніх педагогів/ В зб.:Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.:Педагогіка і психологія.- 36. статей: Вип 11.Ч.2.- Ялта:РВВ КГУ, 2006.
6. Майерс Д. Социальная психология.- СПб.: Питер Ком, 1998.

Подано до редакції 02.04.2007 р.

УДК 81'243:371.32:378

ПЕРЕДОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД У КОНТЕКСТІ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИЙ МОВИ

Береснев Андрій Анатолійович
старший викладач кафедри іноземної філології
Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний
університет» (м. Ялта)

Актуальність проблеми. В Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховної діяльності як у середніх, так і у вищих навчальних закладах.

Найважливішою складовою такої діяльності стає партнерська взаємодія вчителя з учнями. За цих умов особлива увага приділяється гуманізації освіти, духовному вихованню особистості, її моральному становленню. Однією з основних тенденцій щодо вдосконалення освітнього процесу є перехід від орієнтації на пересічного учня до створення однакових для всіх умов навчання через застосування особистісно орієнтованих технологій. Особистісно орієнтоване навчання сприяє реалізації на практиці принципів освіти, до яких Законом України „Про освіту" віднесена доступність освіти, рівність умов для кожної особистості в аспекті реалізації її здібностей та всебічного розвитку.

Ступінь розробленості проблеми. Про організацію навчального та виховного процесу, орієнтованого на особистість приділено чимало уваги у працях А.Д. Алфьорова, І.Д. Беха, С.В. Бондаревської, І.М. Дичківської, І.А. Зязюна, Г.Ф. Кириллової, О.Б. Капичникової, С.Ю. Ніколаєвої, І.П. Підласого, Г.К. Селевка, О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко, І.С. Якиманської та інших вчених. Вони вважають, що метою освіти є створення сприятливих педагогічних умов для повноцінної реалізації особистісних (індивідуальних) функцій суб'єктів навчального процесу.

Втім, за окресленої перспективи надзвичайно важливим, на нашу думку, є актуалізація попереднього педагогічного досвіду, у якому

Педагогічне проектування, яке здійснюється в межах методичних дисциплін, створює такі умови, коли спеціально регулюється і заохочується можливість самовиявлення. Оволодіння технологією педагогічного проектування відбувається через участь у розробці проектів різної складності і обсягу. Наприклад, розробка проекту “День Води” і проекту “Ознайомлення дітей із значенням води в природі” потребують різних зусиль і обсягу роботи. Коли проект дуже об’ємний, то можна залучити більшу кількість учасників. Велику увагу ми приділяємо можливості презентувати власний або спільний проект. Це відбувається, як правило, на двох заняттях. На першому студенти виступають за змістом проекту, визначаючи його актуальність, концептуальні засади, основні характеристики пропонованої системи роботи в межах заздалегідь означеного часу, який відводиться на презентацію. На другому занятті, яке проводиться в дошкільному закладі, проект презентується в роботі з дітьми. Автори проектів самі обирають спосіб самопрезентації, виявляючи свої творчі здібності, маючи можливість врахувати і задіяти всі сприятливі фактори і засоби впливу на дітей, колег- студентів, вихователів, викладачів.

Анкетування та опитування студентів зсвідчило наявність позитивних передумов для пошуку ними індивідуального творчого шляху самореалізації в педагогічній діяльності шляхом участі у самопрезентаційних виступах і показах.

Вивчення стану готовності студентів до створення педагогічних проектів та їх презентації у публічних умовах дозволило більш успішно здійснювати педагогічне керівництво їхньою діяльністю.

Участь і успіхи кожного зі студентів нами вивчалися. В цілому на високому рівні здійснення педагогічного проектування та навичок самопрезентації спостерігалось приблизно 15 відсотків із загальної кількості спостережуваних, переважна частина студентів ще потребувала педагогічної підтримки і допомоги з боку викладачів.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на вивчення шляхів надання допомоги майбутнім педагогам у реалізації творчих здібностей, зокрема здатності до самопрезентації та самомоніторингу.

Summary. On this article the results of our research of opportunities of pedagogical projection during of specialist at pedagogical university.

Keywords: pedagogical projection, pedagogical university, self-monitoring.

Резюме. В статті представлені результати дослідження можливостей возможностей педагогического проектирования при подготовке специалистов в педагогическом университете.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогический университет, самомониторинг.

Резюме. В статті представлені результати дослідження можливостей педагогічного проектування в підготовці спеціалістів в педагогічному університеті.

Ключові слова: педагогічне проектування, педагогічний університет, самомоніторинг.

навчальні посібники за дисциплінами, професіями, спеціальностями, що вивчаються, на електронних носіях, які відповідають сучасним вимогам державних стандартів професійно-технічної та вищої освіти; інтенсивне використання ресурсів електронної бібліотеки як основного засобу підвищення якості інформаційного супроводу навчально-виробничого процесу; розширення локальної мережі і збільшення кількості АРМ для інформаційного забезпечення науково-методичної та навчальної діяльності інженерно-педагогічного колективу на основі інноваційних технологій; підвищення професійної та інформаційної компетентностей бібліотечного персоналу та інженерно-педагогічного складу, формування в учнівської молоді інформаційної культури; організація на базі ІКБЦ СВПУРСіТ інноваційної школи передового досвіду „Створення електронних ресурсів навчального призначення на основі науково-практичних розробок України”; участь у міжнародних конференціях Міністерства освіти і науки та Міністерства курортів і туризму Автономної Республіки Крим.

Все вищевикладене надає можливість зробити **висновок**, що бібліотека СВПУРСіТ як інформаційно-консультаційний бібліотечний центр має достатній потенціал і всі можливості для того, щоб зайняти гідне місце серед бібліотек нового покоління – посередників між інформацією і користувачем, постачальників знань в новому інформаційному суспільстві.

Резюме. Розглядається технологія створення на базі навчального закладу інноваційної варіації сучасної навчальної бібліотеки – інформаційно-консультаційного бібліотечного центру (реального і віртуального). Обґрунтовується необхідність створення електронної бібліотеки як основного засобу підвищення якості інформаційного супроводу науково-методичної діяльності педагогів і навчального процесу на основі інноваційних технологій.

Резюме. Рассматривается технология создания на базе учебного заведения инновационной вариации современной учебной библиотеки – информационно-консультационного библиотечного центра (реального и виртуального). Обосновывается необходимость создания электронной библиотеки как основного средства повышения качества информационного сопровождения научно-методической деятельности педагогов и учебного процесса на основе инновационных технологий.

Summary. The technology of creation of innovational variation of modern educational library – information and consultative library center (real and virtual) on the ground of educational institution is being observed. The necessity of creation of electronic library as the main mean of enhancing the quality of information supply of scientific-methods activity of pedagogues and academic activity on the basis of innovative technologies are being defined.

Ключові слова: бібліотека, електронна бібліотека, електронні ресурси, бібліотечна програмна система

Ключевые слова: библиотека, электронная библиотека, электронные ресурсы, библиотечная программная система

Keywords: library, electronic library, electronic resources, library programmatic system.

Література

1. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
2. Закон України „Про Концепцію національної програми інформатизації”, прийнятий 4 лютого 1998 р. № 75/98-ВР //Інформаційне законодавство: Збірник законодавчих актів у 6 томах / За заг. ред. Ю.С. Шемшученка, Т.С. Чижка. – Т. 1: Інформаційне законодавство України. – К.: ГОВ „Видавництво „Юридична думка”, 2005. – 416 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти: затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3.– С.2-8
4. Ничкало Н.Г. Науково-методичне забезпечення - ключова умова розвитку системи // Професійно-технічна освіта. – 2006. – №.2. – С.12-13
5. Пальчук М.І. Адаптація професійної освіти України в європейський освітній простір // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики: 36. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 21-23 травня 2007 р. – К., 2007. – С. 302-304
6. Ядрова Г.В. Роль інформаційних центрів у підвищенні економічної ефективності застосування комп'ютерних технологій // Бібл. вісн. – 2005. – N5. – С. 13-16. – Бібліогр.: 13 назв.

Подано до редакції 15.03.2007 р.

УДК 376:37.015.3

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Кравцова Анна Витальевна
ассистент кафедры педагогики*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»(г.Ялта)

Постановка проблемы. Технологические преобразования общества для улучшения жизнедеятельности человека в последние десятилетия приводят к ухудшению главного условия его существования – здоровья. С каждым годом в мире растёт число людей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Всемирной организации охраны здоровья – каждый десятый человек на Земле – инвалид. Это существенно ограничивает возможности человека в самореализации во всех сферах его жизнедеятельности, что затрудняет процесс вхождения индивида в социальную среду – социализации.

В.Сластёнин, И. Исаев, Е. Шиянов определяют сущностный смысл социализации индивида в пересечении таких её процессов как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация [9, с.88]. Для людей с ограниченными возможностями эти процессы представляют трудности, в силу ограниченности, в первую очередь физических возможностей: движения, зрения, слуха, речи и так далее. В связи с этим, общество старается «ограничить» себя от таких людей, игнорируя их, считая «не таким как все», «опасными», что в большей степени затрудняет процесс интеграции таких людей в нормальную полноценную среду. Ограничения в общении с социальной средой сказывается на психических состояниях людей с ограниченными возможностями: они более подвержены переживаниям, стрессам, фрустрации, состояниям аффекта, неврозам. Такие состояния негативно сказываются на слабом здоровье индивида, значительно ухудшая его самочувствие. Таким образом, главной задачей общества по отношению к людям с ограниченными возможностями – помочь им адаптироваться и интегрироваться в социальную среду.

педагогического университета. Наші спостереження та отримані результати свідчать про необхідність певної етапності в опануванні проектною діяльністю. Зміст етапів полягав у тому, що спочатку студенти знайомились з методом екологічних проєктів, вивчаючи методику екологічного виховання. Вони приймали участь у проєктах екологічного спрямування, які проводились в якості виховних заходів. Були також здійснені деякі проєкти в межах навчальної діяльності. Завданням цього етапу було ознайомлення з сутністю метода проєкту та надання можливості відчувати себе учасником проєкту, формування мотивації до використання цього методу та свідомої педагогічної позиції щодо його ефективності.

На наступному етапі студенти залучалися до використання методу проєктів в роботах з дітьми в умовах дошкільної установи. Студенти виступали в якості педагогів, вони разом з дітьми творили проєкт і здійснювали його. Завданням цього етапу було опанування технологією роботи з колективом дітей з метою пробудження їхньої активності, ініціативи, налагодження співпраці та співтворчості дорослих і дітей.

Третій етап був пов'язаний з переходом до саме педагогічного проєктування. Студенти створювали методичні проєкти, авторські творчі розробки, здійснювали педагогічні проєкти в роботі з дітьми. Завданнями цього етапу було формування цілісного бачення педагогічного процесу, усвідомлення взаємозв'язку всіх факторів, які діють в освітньому просторі, вміння знайти той алгоритм, який буде доцільним для конкретної ситуації.

На всіх означених етапах дуже важлива наявність самопрезентаційної складової діяльності як ознаки свідомої інноваційної поведінки. Особистість, яка готова взяти на себе відповідальність за свій педагогічний імідж, буде завжди прагнути утримувати високо “планку вимог” до себе. Рівень рефлексивної поведінки в неї високий, для неї має значення, які оцінки викликає вона як професіонал (або майбутній професіонал). Така особистість чутлива до зовнішніх сигналів з боку дітей, батьків, колег, керівництва, педагогів (у ситуації навчання). Вона готова поділитися своїми педагогічними знахідками. Такі ознаки можна вважати високим рівнем прояву самопрезентаційної складової педагогічної діяльності.

Дослідження звертають увагу на відстеження самою людиною своєї публічної поведінки, самооцінку успішності презентації себе, коригування своєї поведінки в подальшому. Д.Майерс називає цей феномен самомоніторингом [6].

Студенти часто виявляють недостатній рівень самомоніторингу, що не відповідає вимогам до педагогічної професії. Вони менш уважні до оцінок і стимулів з боку оточення. У своїй поведінці керуються власними інтересами і потребами. Хоча діяльність педагога має цінність не сама по собі, а у зв'язку зі впливом на дітей, вона не може бути успішною сама по собі. Такі студенти потребують особливої уваги. Активізація рефлексивної позиції, самомоніторинг стимулюють майбутнього педагога на саморозвиток. Тому в навчальному процесі треба передбачати такі ситуації, які б сприяли самооцінці, сприйняттю себе як суб'єкта педагогічної діяльності, самоствердженню своєї педагогічної позиції.

потребують змін не тільки організаційні основи навчального процесу у вищій школі, але і змістові та методичні підходи до професійної підготовки майбутнього педагога. Дослідження шляхів якісної перебудови системи освіти доводять необхідність оволодіння студентами технологією педагогічного проектування [3; 4]. Однією з недостатньо вивчених проблем є розробка науково- методичних основ навчання студентів педагогічних навчальних закладів діяльності педагогічного проектування. В попередніх статтях нами були розкриті можливості опанування методом проектів в навчально-виховній роботі з дітьми та на цій основі перехід до педагогічного проектування [5].

Викладення основного матеріалу. Аналіз проблем на шляху опанування студентами діяльністю педагогічного проектування, дозволив розділити труднощі, які виникають, умовно на дві групи. До першої ми віднесли труднощі моделювання і конструювання, деталізації освітнього проекту. Друга група складнощів виникає на етапі здійснення проекту та отримання педагогічного результату. На шляху подолання проблем, що виникають при опануванні студентами діяльністю педагогічного проектування, виникає необхідність дослідити таку складову педагогічної діяльності, яка називається самопрезентаційною. **Метою даної статті** є вивчення особливостей самопрезентаційної складової педагогічної діяльності та її стимулюючої функції для здійснення якісного педагогічного проектування у різних ситуаціях педагогічної реальності, з одного боку, та впливу проектування на формування елементів самопрезентаційної складової майбутньої професійної діяльності, з другого.

Викладення основного матеріалу дослідження. Педагогічна діяльність за своєю природою є такою, що потребує постійного самоконтролю і регуляції поведінки, прагнення створення педагогічного іміджу, який відповідає соціальним очікуванням з боку батьків, громадськості, педагогічного колективу і керівництва освітнім закладом [1]. Самопрезентаційні покази, що регулярно здійснює вихователь, педагог, вимагають конструктивної реакції на критичні оцінки, сигнали, натяки з боку колег, підштовхують до роботи над собою з метою професійного зростання, відповідності сучасним вимогам і стандартам. В той же час анкетування студентів засвідчило, що значна частина студентів (25%) під час навчання у вузі не мала позитивного досвіду презентації своїх творчих досягнень. Серед цих студентів були і такі (приблизно 10 %), які прямо вказували, що вони не готові до самопрезентації з психологічних причин. Отже, обравши напрям своєї професійної освіти, яка вимагає публічності, майбутній педагог може не усвідомлювати важливість роботи над собою в цьому плані, обгрунтовує свої труднощі особистісними рисами, часто не ставить перед собою завдань самовдосконалення, не готує себе до цієї сторони педагогічної праці. Нам це здається однією з причин, що викликає проблеми в здійсненні педагогічних проектів. Експериментальне дослідження проводилося зі студентами різних курсів факультету дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного

Анализ источников по проблеме. Философские аспекты инвалидности, определяемые как поверхностное понимание этого понятия социумом, самими инвалидами и даже государственными институтами, раскрыты в трудах В. Журова. Механизмы становления и конструирования жизненного пути в социальной адаптации личности с ограниченными возможностями при условии осознания личностью ответственности за свои поступки и обеспечении равных прав определены Н. Володарской, О. Бернацкой, Т. Пупцевой, Л. Копишинской. Проблема социально-психологической дезадаптации, а также вопросы социальной адаптации и реабилитации освещены в трудах Т. Комар, П. Таланчука, Д. Коноплицкой, О. Хохлиной, А. Никулиной, Е. Кольченко. Отдельные аспекты профессиональной ориентации, обучения, трудоустройства и социально-трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья освещены в трудах Н. Горбуновой, Г. Мергеляна, Т. Лебединской.

Но вместе с тем, в современной научной литературе недостаточно чётко определены факторы, способствующие более успешной адаптации и интеграции людей с ограниченными возможностями в общество.

Цель статьи – определить факторы, способствующие успешной интеграции людей с ограниченными возможностями в социум.

Изложение основного материала. Темпы и эффективность социализации и интеграции личности с ограниченными возможностями в общество определяет отношение общества к таким людям. В нашем государстве общество относится к ним избирательно: вопросы жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями обсуждаются лишь отдельными социальными организациями, обществами, которые организывают сами инвалиды; они слабо освещаются средствами массовой информации, а если и обсуждаются, то в рамках проблем людей с «ярлыком». В целом, отношение общества к людям с ограниченными возможностями безразличное, отчуждённое. В общественном сознании сложилось мнение, что люди с ограниченными возможностями – это люди, не такие как все, их выделяют в отдельную категорию. Таким образом, главным условием интеграции людей с ограниченными возможностями является «ломка» стереотипа общества по отношению к ним, снятие социальных притеснений, признание их такими же, как и все – равными.

Степень интеграции личности в общество определяет также и характер её деятельности. Р. Немов рассматривает деятельность как специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя [5, с.657]. Общество оценивает успешность личности с позиции её деятельности, навыков и умений, активности, на основе имеющихся знаний. По мнению В. Журова, для инвалида с сохранёнными функциями интеллекта является важной и полезной способностью «подняться» над своей дисфункциональностью с целью увеличения собственной самостоятельности и приобретения независимости. В свою очередь, чувство самостоятельности и независимости формируют способность ставить и достигать личностных и социальных целей в иерархии их

сложностей [2, с.18]. – индивид с ограниченными возможностями хочет быть полезным и нужным обществу. Эту полезность ему может обеспечить профессия. Таким образом, профессиональная деятельность индивида с ограниченными возможностями выступает как средство реализации его возможностей и способностей. Исходя из вышесказанного, образование выступает одним из главных факторов интеграции индивида с ограниченными возможностями в общество, поэтому общество должно обеспечить равные права и доступ ко всем образовательным услугам лицам с ограниченными возможностями.

Жизнедеятельность индивида с ограниченными возможностями невозможна без поддержания своего здоровья как главного условия существования человека. В процессе социализации и деятельности индивида с ограниченными возможностями требуется больше затрат энергии и психологических качеств, нежели здоровому человеку (хотя все мы здоровы относительно). Значит, следует научить такого человека сохранять, поддерживать и, если возможно, восстанавливать свои резервы здоровья, постоянно реабилитироваться.

Под реабилитацией понимается процесс восстановления здоровья, структурно-функциональных возможностей, трудоспособности и креативности человека, нарушенных вследствие заболеваний травм и (или) других неблагоприятных физических, химических, биологических, производственных, социальных факторов [1, с.5].

Человеку с ограниченными возможностями следует уделять внимание восстановлению физического, психического и духовного здоровья.

Факторами, определяющими физическое здоровье, являются физическая подготовленность, уровень функциональной подготовленности организма к выполнению физических нагрузок и уровень мобильности адаптационных резервов организма. Адаптационные резервы представляют собой способность систем, органов, тканей организма адаптироваться к различного рода нагрузкам, способность противостоять и снижать степень воздействия негативных факторов на организм [7, с. 71]. Восстановить работоспособность и устранить негативные воздействия на организм индивида с ограниченными возможностями возможно при использовании методов традиционной и нетрадиционной медицины. Г.В. Ложкин, О.В. Москова, И.В. Толкунова основными факторами, влияющими на физическое здоровье определяют систему питания, дыхания, физических нагрузок, закаливания, гигиенические процедуры [4, с. 13]. К средствам физической реабилитации относятся лечебная физическая культура, массаж, физиотерапия, диетотерапия, фитотерапия [1],[7].

Психическое здоровье представляет собой состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности. Это состояние обуславливается потребностями как биологического, так и социального характера и возможностями их удовлетворения. Правильное формирование и удовлетворение базовых потребностей составляет основу нормального

губерния. – СПб., 1904. – 250 с.

3. Звіт секретаря Волинського губернського комітету від 31 березня 1875 р. – Житомир, 1875. – С.28-30. – С.46-47.

4. Гессен. Ю. История еврейского народа в России. – М., 1993 – Иерусалим, 1753. – 281 с.

Подано до редакції 17.03.2007 р.

УДК 378.141.[14].5

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Крайнова Любов Валентинівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Славянский государственный педагогический университет

*Павлов ЛеонідВікторович
кандидат технічних наук, доцент*

Краматорская государственная машиностроительная академия

Постановка проблеми. Сучасна підготовка педагога спирається на поняття професійної компетентності. Професійна компетентність - це комплексне, багаторівневе поняття, яке містить систему науково-теоретичних та методичних знань; педагогічні уміння і навички, практичне володіння сучасними освітніми технологіями у відповідності з конкретною дійсністю навчально-виховного процесу; особистісні якості майбутнього педагога, які уможливають здійснення професійних обов'язків. Складовою професійної компетентності педагога є також здатність до самореалізації в освітній діяльності. Така здатність можлива тільки за умов наявності творчої активності майбутнього педагога.

Педагогічний університет повинен зробити реально можливим становлення творчої особистості педагога, хоча таке становлення може відбутися тільки в основному, тому що для повного розкриття творчого потенціалу студентів необхідний більш тривалий час набуття практичного досвіду.

Система соціально-економічних відношень в нашій країні потребує підготовки спеціалістів-педагогів, яким притаманні власна індивідуальність, самостійність, неординарність, ініціативність, креативність і які можуть виховувати молоде покоління творчо мислячим, активним, мобільним, конкурентноспроможним і в той же час моральним, патріотично налаштованим, національно свідомим [2].

Тому подальший пошук ефективних засобів, які здатні пробудити творчий потенціал студентів в напрямку професійного становлення і розвитку є в наш час дуже актуальним, а проблему нашого дослідження, можна визначити як «Становлення творчої особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти».

Тематика сучасних досліджень і публікацій з проблем вищої школи свідчить про значний інтерес науковців, викладачів, спеціалістів управлінської ланки освіти до проблеми модернізації вищої професійної освіти на засадах впровадження найкращого світового досвіду, збереження кращих традицій вітчизняної освітньої системи, відповідності сучасним вимогам і стандартам. В умовах перебудови освітнього простору

збір - особливий вид податку на предмети першої необхідності - виник ще у XVII ст., коли євреї поселилися у Польщі. Це була своєрідна релігійна контрибуція з євреїв королям і духовенству за право поселення в їх містах і містечках. В Російській імперії цей вид податку збирали з євреїв для потреб єврейської громади. Спочатку кошти належали общинам. З часом російський уряд взяв під свій контроль збір податку, і деякі суми пішли на залучення євреїв до землеробства, а особливий податок - на суботні свічки витрачався на утримання єврейських державних училищ.

Значну допомогу єврейській громаді у піднесенні її освітнього й культурного рівнів надавали бібліотеки. На початку XIX ст. вони працювали при благодійних товариствах, молитовних будинках і мали переважно єврейську релігійну літературу. Варто відзначити, що тогочасна діяльність значної кількості єврейських приватних навчальних закладів потребувала забезпечення учнів підручниками, навчальними посібниками і літературою, виданих російською мовою.

Незважаючи на важкі соціально-економічні та правові умови, в яких проживала єврейська спільнота Волині, її освітній рівень невпинно зростав. Це підготувало міцний фундамент для відродження та утвердження єврейської нації на території України, її самобутня історія, глибоко гуманістична ідеологія, власна філософія буття, оригінальна система освіти і виховання допомогли вистояти народові у боротьбі з антиєврейськими настроями чиновників Російської імперії. Освіта і виховання молоді стали традиційно найважливішими компонентами культури євреїв України, зокрема Волині. Продовження наших наступних досліджень заключається в тому, що ми аналізуємо загальнонауковий та педагогічний вплив діяльності єврейської общини на території Волині.

Ключові слова: єврейська соціальна спільнота, освіта на Волині.

Резюме. У статті визначено вплив єврейської соціальної спільноти на становлення регіональної освіти на Волині у XIX – на початку XX століття. Проаналізовано стан вивченості обраної проблеми у науково-педагогічній літературі, виявлено історичні й соціально-культурні передумови формування освіти євреїв на Волині.

Резюме. В статье определено влияние еврейской социальной общины на становление регионального образования в условиях Волынского края в XIX – в начале XX столетия. Сделан анализ состояния изученности выбранной проблемы в научно-педагогической литературе, выявлены исторические и социально-культурные предисловия формирования еврейского образования Волыни.

Summary. This article deals influence of Jewish social communal with the grounding of region education in Volyn at XIX – at the beginning XX". Analyses the existed investigations of chosen problem presented in the scientific and pedagogical literature, discloses the historical and socio-cultural background of formation of the Jewish education in Volyn.

Література

1. Еврейская энциклопедия. Свод знаний о еврействе и его культуре в прошлом и настоящем: 16 т. – СПб., 1908-1913., т.3. С.535., т.7. С.600-602., т.1. С.799., т.10. С.211-213.
2. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г., т.8. Волынская

психического здоровья человека [3, с.162.]. Для лиц с ограниченными возможностями психическое здоровье будет зависеть в первую очередь от отношения индивида и отношения окружающих к его инвалидности. Успешная деятельность будет способствовать повышению уровня психического здоровья – неуспех – к его понижению. психическое здоровье – определение условное, оно тесным образом связано с социальным здоровьем, так как общественные отношения в большей мере влияют на психику и психическое состояние личности. Значит, индивида с ограниченными возможностями следует научить регулировать и балансировать свои психические состояния, тренировать свои волевые качества, целеустремленность, развивать уверенность в себе и устойчивость к негативным ситуациям. М. Корольчук отмечает, что, только люди со здоровой психикой чувствуют себя активными участниками в социальной системе [8, с.10].

Познание индивидом культуры, науки, искусства, религии, оказывает влияние на развитие его духовного здоровья, которое отображает социальное благополучие человека. Духовность определяет степень гармонии человека с самим собой и окружающим миром. В педагогическом словаре духовность определяется как индивидуальная выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать «для других» [10, с.106]. Поэтому для индивида с ограниченными возможностями здоровья эффективность его интеграции в общество будет определять уровень духовности, культуры, познания человеческих ценностей.

Ограниченные возможности здоровья определяют уровень работоспособности человека, поэтому часто эти люди не могут трудоустроиться.

Профессиональная реабилитация представляет собой часть непрерывного и согласованного процесса реабилитации, который заключается в предоставлении таких услуг как помощь в приобретении профессии, переобучение, смена профессии и трудоустройстве [1]. [10].

Таким образом, реабилитационные процессы индивида с ограниченными возможностями являются одним из факторов успешной интеграции в общество.

Выводы. Итак, интеграция людей с ограниченными возможностями представляет собой сложный процесс адаптации к условиям жизнедеятельности общества. Основными факторами, способствующими их эффективной интеграции, являются: изменение в сознании общества отношения к людям с ограниченными возможностями, принятие их как равных, обычных, ничем не отличающихся от всех людей; обеспечение равных прав и свобод лицам с ограниченными возможностями во всех сферах услуг и жизнедеятельности; предоставление лицам с ограниченными возможностями образовательных услуг на всех уровнях образования, тем самым, расширяя их возможности самореализации в жизни и профессиональной деятельности; расширение возможностей

различных видов реабилитации для этих людей, сделав также доступными продукты современной реабилитационной индустрии, значительно улучшающие условия жизни инвалидов.

Резюме. В статье определены социально-психологические факторы интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, адаптация, реабилитация, общество.

Резюме. У статті визначено соціально-психологічні чинники інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство.

Ключові слова: особи з обмеженими можливостями здоров'я, інтеграція, адаптація, реабілітація, суспільство

Литература

1. Дьяченко Т.В., Пересадин Н.А. Интегративная реабилитология в практике восстановления утраченного здоровья взрослых и детей. – Луганск, 2004. – 72с.
2. Журов В.В. Філософсько-психологічні аспекти інвалідності. Допоміжні матеріали з курсу «Основи дефектології». – Чернігів, 2003. – 29с.
3. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения. – СПб.: Деан, 1998. – 232 с.
4. Ложкин Г.В., Носкова О.В., Толкунова И.В. Психология здоровья человека / Под ред. Проф. В.И. Носкова. – Севастополь: Вебер, 2003. – 257 с.
5. Немов Р.С. психология. – М.:Владос, 2000. – Кн.1. – 688 с.
6. Педагогика. Большая современная энциклопедия/ Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова.– СПб: Питер, 2003. – 607 с.
8. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / Под ред. М.С. Корольчука. – К.: ІНКОС, 2002. – 272 с.
9. Слестёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика.:Уч. пос. – М.:Владос, 2003.– 288 с.
10. Український педагогічний словник / За ред. С. Гончаренка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

Подано до редакції 14.03.2007 р.

УДК 371

КУЛЬТУРА МИРУ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ПРАВ ЛЮДИНИ ТА ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА

Овчарук Оксана Василівна

кандидат педагогічних наук, ст.наук.співр.,

*завідуюча Інформаційно-аналітичним відділом педагогічних інновацій
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання АПН України
(м. Київ)*

Постановка проблеми. Характер розвитку сучасного суспільних відносин у контексті однієї та багатьох держав носить інтегрований характер, особливо у аспекті впливу та взаємодії різних культур. Події та процеси, що відбуваються в світі багато в чому пов'язані з міжетнічними конфліктами, недотриманню толерантних відносин, насильством, війнами та багатьма іншими факторами, які впливають на суспільство, молодь, формуючи іноді негативні стереотипи та нетолерантні настрої у суспільстві. Людина з дитинства стикається з конфліктними проявами у міжособистісних відносинах, переживає сильні емоції, серед яких, наприклад, гнів, роздратування, образа, що породжує у свою чергу

від загальноєвропейської освіти. В маленьких містах і містечках губернії євреї відчували тягар і приниження від свого безправ'я. Тому освіта єврейських дітей і юнацтва носила суто релігійно-національне забарвлення. Це спонукало наприкінці 30-х років XIX ст. міністра народної освіти С.Уварова до рішучих дій щодо впровадження єврейської освітньої реформи. С.Уваров і раніше висловлювався про необхідність розповсюдження просвіти серед єврейських мас. Був складений перспективний навчальний план роботи нових шкіл, в яких, крім єврейських, викладалися б і загальні предмети. В 1841 р. С.Уваров запросив до Санкт-Петербурга М. Лілієнталя і доручив йому розробити план і структуру освітньої реформи.

Зібравши величезний фактичний матеріал з питань реформування єврейської освіти, М. Лілієнталь прийняв активну участь в роботі "Комісії для освіти євреїв в Росії" (1842 р.), яка була створена урядом для підготовки проекту закону [1, т. 10, с. 211-213]. С. Уваров і члени комісії намагалися знайти вирішення такої складної проблеми шляхом примирення імперських інтересів щодо руйнування традиційної релігійної освіти з тривогою єврейського населення за збереження самобутності єврейської освіти та виховання. Програма шкільної реформи декілька разів перероблялася і була схвалена 3 листопада 1844 р. Згідно "Положення 1844 р." були відкриті державні училища, розроблені нові правила про приватні навчальні заклади. Таким чином царизм через освіту намагався залучити євреїв до суспільно корисної праці та участі у загальному громадському житті.

Для здійснення реформ єврейської освіти надзвичайно важливим було вирішення мовної проблеми євреїв. Єврейське населення України, як ніяка інша національна меншина, відчула на собі результат майже повної асиміляції рідної мови. Єврейство завжди характеризувалось майже культовим відношенням до освіти.

На Волині склалася ціла система єврейських громадських, приватних, а з другої половини XIX ст. державних навчальних закладів. Важливим елементом єврейської традиційної системи освіти на Волині були початкові навчальні заклади: хедери, талмуд-тори, молитовні школи. Саме завдяки їм євреї мали більш високий рівень грамотності серед інших представників різних національностей Волинської губернії. В 70-х роках XIX ст. у складі населення Волині неграмотних налічувались дві третини всієї кількості жителів, а у євреїв 4/5 [3, с. 46-47].

Так за даними перепису 1897 р. на Волині серед представників різних релігій найбільш грамотними були протестанти (38,2%) та іудеї (32,8%); а мусульмани (27,3%), католики (22,8%), старообрядці (13,1%), православні (11,7%) склали найменш освічену частину населення Волині. Якщо порівняти грамотність серед представників окремих націй, то тут євреї займали четверте місце: чехи - 59,0%; німці - 37,8%; росіяни - 37,0%; євреї - 32,6%; білоруси - 25,9%; татари - 25,5%; українці - 9,3% [2, с. 14].

Фінансування державних освітніх єврейських програм здійснювалось російським урядом за рахунок коробкового і свічкового зборів. Коробковий

Волинський, Заславський, Острозький, Рівненський, Овруцький, Житомирський, Володимирський, Ковельський, Старокостянтинівський, Дубненський, Кременецький, Луцький, в яких вже мешкало 220 купців-євреїв і 147 купців-християн, 23573 міщан-євреїв і 8992 міщан-християн [1, т. 5, с. 738]. Волинська губернія стала величезною в краї не тільки за територією, а й за чисельністю євреїв, причому кількість їх постійно зростала. Якщо у 1797р. євреїв нараховувалось 14265 душ [1, т. 3, с. 535], то через 100 років їх вже було 394774 [2, с. 4-5].

Починаючи з 30 травня 1835 р. Волинська губернія увійшла до "смуги осілості", тобто тієї частини імперії, на якій (згідно указу російського царя) дозволялося проживати євреям. Це територія Царства Польського та губерній: Бесарабської, Віленської, Вітебської, Ковельської, Київської (крім Києва), Єкатеринославської, Гродненської, Мінської, Могилівської, Подільської, Полтавської, Тавричної (крім Севастополя), Херсонської, Чернігівської.

Протягом XIXст. кількість містечок не була сталою, але мала постійну тенденцію до зменшення. Наприкінці століття містечок в губернії налічувалося 133. Центром Волинської губернії у 1804р. став Житомир, де євреї почали селитися ще на початку XVIII ст. В 1765р. їх було 346, в 1775 - 429, 1784 - 540, 1787 - 758, а в 1789 - третина населення [1, т. 7, с. 600-602].

Єврейське населення Житомира швидко збільшувалося. Відповідно перепису 18 грудня 1873р. в місті нараховувалося 43047 жителів, серед них євреї становили більш 44% (на 100 чоловіків - 111 жінок). Дітей до 15 років було 43,0%. Іудаїзм сповідували 19306 жителів, або 44,8%. Єврейську мову рідною вважали 19119 євреїв, або 44,4% [3, с. 28-30]. У 1897 р. в Житомирі проживало 51% євреїв.

Не багато кращими були побутові умови євреїв невеликих міст, де вони, як правило, переважали кількісно. В будинках тісно і брудно, сміття на подвір'ях, відсутні місця для нечистот, помийні ями. Населення дуже бідне. Можна сказати, що вело жебрацький спосіб життя. Бруд збирався десятки років, пристосувань для вивозу нечистот зовсім не було; водопостачання відсутнє. У великих містечках санітарно-гігієнічні умови життя, внаслідок великої кількості жителів, були жахливими [4, с. 29-39].

Указом від 9 листопада 1802 р. був утворений "Єврейський комітет" на чолі із Сперанським, який розглянув проект реформи єврейської освіти Г. Державіна. У засіданні комітету прийняли участь відомі єврейські громадські діячі [10, с. 138]. Результатом діяльності комітету стало прийняття першого законодавчого акту Росії стосовно євреїв "Положення про євреїв 1804 р.". Воно дозволяло їм навчатися у всіх початкових училищах, гімназіях і університетах "без всякої різниці від інших дітей" [1, т. 1, с. 799]. Положення застерігало, що якщо євреї не використовують це право за їх рахунок, будуть засновані особливі єврейські школи з викладанням однією з мов - російською, німецькою чи польською. Хоча це відкрило євреям дорогу до загальних навчальних закладів, кількість осіб, яка скористалась цим правом, була надзвичайно малою.

На Волині переважна більшість єврейського населення відмовлялася

агресивні та непередбачувані дії. Така ситуація може бути наслідком того, що дитина, молода людина, переживши сильний стрес залишається наодинці з внутрішніми переживаннями, не знаючи, як вести себе у ситуації конфлікту, як конструктивно їх вирішувати.

Важливою сферою налагодження взаємодії між людьми, подолання конфліктів, сприяння формуванню толерантної поведінки, позитивного ставлення до питання вирішення конфліктів на різних рівнях виступає освітня галузь, що є стратегічною у формуванні життєвої позиції та ставлень молоді у суспільстві. Аналізуючи досвід багатьох демократично розвинених країн, слід зазначити, що питання формування вищезазначених питань відносяться до так званої сфери освіти миру (Peace Education), що інтегрована до системи громадянської освіти.

Аналіз останніх досліджень. Серед сучасних зарубіжних авторів, хто досліджує процеси впровадження освіти миру, слід віднести таких, як Б.А.Ріардон, Дж. Бенкс, І.Нордланд [8]. Серед вітчизняних вчених, що торкаються питань освіти миру у контексті громадянської освіти та освіти прав людини Вербицька П., Позняк С., Пометун О., Рябов С., Сухомлинська О., Тараненко І. тощо.

Метою статті є висвітлення сучасних напрямів впровадження освіти миру як компоненту громадянської освіти та освіти для демократії у провідних країнах світу та в Україні.

Виклад основного матеріалу. Під терміном „*освіта миру*” міжнародні педагогічні кола розуміють світовий рух, що є різноманітним та постійно змінюваним, який відповідає на потреби розвитку суспільства та несе знання та розуміння поняття миру. В розрізі дошкільної, загальноосвітньої та університетської освіти дане поняття передбачає реалізацію заходів та впровадження низки навчальних програм, що спрямовані на освіту учнів та вчителів з питань розв'язання конфліктів, багатокультурності, ознайомлення зі світовими культурами, та, нерідко, збереженням навколишнього середовища. Кожен з даних напрямів відповідає низці проблем, пов'язаних з питаннями подолання несправедливості, конфліктів та війн, їх попередження та передбачає формування суспільних цінностей [8,21]. В основі концепцій освіти миру лежать наміри контролю, зменшення та усунення проявів насильства. Загалом освіту миру розглядають у контексті освіти прав людини та досягнення соціальних, економічних та політичних умов для створення соціального порозуміння та ненасильницького розв'язання конфліктів. Культура миру базується на Хартії ООН з прав людини та Декларації та програмі дій в галузі культури миру, що базується на принципах демократії та толерантності, підтримки розвитку та освіти миру, вільного доступу до інформації та широкої участі жінок як інтегрального підходу до попередження насильства та конфліктів, створення умов для миру та консолідації (*A/Res/52/13, 15 January 1998, para. 2*). Стаття 26 Універсальної декларації з прав людини, що була прийнята 10 грудня 1948 р. стверджує «Кожний має право на освіту. освіта має бути спрямована на повноцінний розвиток людської особистості та на укріплення поваги до

УДК 37(091) (477.42)*18/1930*
**ЄВРЕЙСЬКА СОЦІАЛЬНА СПІЛЬНОТА ТА СТАНОВЛЕННЯ
РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЛИНСЬКОГО КРАЮ У
XIX ТА НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

Коцута А.А.

асистент кафедри охорони праці

Житомирський державний університет ім. Івана Франка

прав людини та її фундаментальних свобод. Вона має сприяти взаєморозумінню, толерантності та дружбі між всіма націями, расовими та релігійними групами, та наслідувати діяльність Організації Об'єднаних Націй в підтримці миру». В рамках діяльності освітніх установ з питань освіти миру, прав людини та освіти для демократії міжнародні кола вбачають, зокрема, такі основні напрями: розвиток освітньої політики країн на державному та недержавному рівнях у напрямках інтеграції та поваги до прав людини, розвитку демократії, сприянню миру та міжкультурного порозуміння; розробка та впровадження освітніх проєктів з ненасильства та розв'язання конфліктів; розробка та адаптація навчальних матеріалів, розроблених в рамках ЮНЕСКО, з питань миру, прав людини, толерантності та їх розповсюдження на різних мовах для країн, де існують проблеми, пов'язані зі збереженням миру; розробка стратегії з опрацювання експериментальної програми для підготовки вчителів з даної проблеми; розвиток відповідних міжнародних стандартів та інструментів в галузі освіти.

Проблема формування у молоді культури миру є важливим напрямом діяльності Ради Європи. Парламентська асамблея Ради Європи, підтримавши рішення Генеральної асамблеї ООН 1994 року, започаткувала декаду освіти з питань прав людини в усьому світі для досягнення культури миру (Рекомендація REC(1997)1346 «Про освіту з прав людини Парламентської асамблеї Ради Європи»)[5]. Зокрема, асамблея рекомендує державам переглянути навчальні програми (від початкової школи до університету) з метою: вилучення елементів, що можуть сприяти створенню негативних стереотипів; підкреслення позитивного в різних культурах способах життя; впровадження елементів, що сприяють терпимості позові до представників інших культур.

Необхідно зазначити, що загальноосвітні підходи до освіти миру та формування культури миру включають набуття школярами знань, формування вмін та навичок толерантної поведінки, безконфліктного та конструктивного спілкування, і що особливо важливо – набуття ціннісних орієнтацій, серед яких – гуманізм, милосердя, демократичність, патріотизм, повага до інших культур, активна громадянська позиція.

Для ефективного впровадження у систему освіти вищезазначених елементів експерти Ради Європи основними завданнями вбачають заохочення багатодисциплінарних підходів, а саме запровадження змістових компонентів для сприяння досягнення культури миру до вивчення історії, філософії, релігії, мов, соціальних наук, тих дисциплін, що містять етичні, політичні, соціальні науки. Важливим також вбачається поєднання знань, формування позицій, сприяння набуття навичок та компетентностей, що відображають цінності прав людини та верховенства права, приділяючи особливу увагу формуванню позицій, необхідних для життя в багатокультурному суспільстві, що поважає різноманітність в умовах непередбачуваних змін. Важливим є застосування таких освітніх підходів та форм роботи з учнями, які спрямовані на вивчення того, як жити разом у демократичному суспільстві, вмінні долати війновничий

Духовне відродження національних меншин в Україні – багатогранний та довготривалий процес, активізація якого, свого часу, була зумовлена проголошенням державної незалежності. Однією з умов національного відродження є усвідомлення представниками етносу пройденого історичного шляху, опанування джерелами своєї духовності, врахування та використання самобутніх особливостей, рис культури етносоціальної спільноти, які відрізняють її від інших. Відтак, проблема історичної долі народів, які проживають у різних українських регіонах, набуває особливого значення. У зв'язку з цим вимагає ґрунтовного наукового аналізу і питання становлення єврейської общини на Волині, яка довгий час була найчисельнішою етнічною групою краю.

На території Волині крім українців проживали польська, єврейська, російська, німецька і чеська меншини. За даними професора О.М. Іващенко, у шести тис. містечкових сіл проживали євреї, які славилися кравецькою, ремісничою, комерційною та іншими суспільно-корисними справами. Зрозуміло, що єврейська соціальна спільнота всіляко підтримувала прагнення дітей до здобуття всебічної освіти.

Становлення регіональної освіти євреїв відбувалося в надзвичайно складних соціально-економічних, суспільно-політичних і правових умовах. Євреї, виховуючи своїх дітей, перш за все дбали про їхню релігійну освіту, яка полягала у вивченні молитв, читанні катехізису та великої кількості єврейських богословських книжок. Заради цього їхні батьки на власні кошти утримували хедери (хедер-єврейська початкова школа).

Як зазначають історики-краєзнавці (О. Іващенко, Ю. Поліщук, Н. Рудницька), хедер на Волині був надзвичайно важливим у системі традиційної єврейської освіти, де не було місця ні світським предметам, ні професійному навчанню. Дитина приходила до хедеру приблизно з 5 років (іноді раніше), а закінчувала повний курс навчання у віці 13-15 років. Учням не ставились оцінки за їхні знання і не присвоювалась кваліфікація.

В статті визначимо цілі, щоб щодо суттєвості становлення регіонального утвердження єврейського населення, що значно вплинуло не тільки на розвиток освіти але й соціальних стосунків. Продовженням наших наступних досліджень є визначення результатів діяльності відповідно до розвитку національної освіти.

Наприкінці XVIII ст. сталися поділи Речі Посполитої, внаслідок яких значна територія Правобережної України, зокрема землі Волині, опинилися в складі Російської імперії. На цих землях, окрім корінного населення українців мешкало багато євреїв, які масово почали туг селитися ще з часів Люблінської унії. В 1799 р. було створено 12 повітів: Новоград-

співрозмовнику універсального, загальнолюдського, організації довірчих відносин з "іншим" як з "іншим Я", народжує справжнє єднання людей, створює "поле взаємного духовного перетинання" (Л.Кулікова) суб'єктів, що, на наш погляд, активізує рефлексію тих, що спілкуються, підсилює потребу в саморозвитку й робить багатогранною їхню самореалізацію.

Виділені характеристики глибинного спілкування мають своє змістовне наповнення в професійному педагогічному спілкуванні.

Висновки. Отже, професійно-педагогічне спілкування являє собою особливого типу взаємодію людей, що вступають у нього. Його специфіка визначається спрямованістю на здійснення цілей виховання, що полягає в "безумовному" прийнятті людини як особистості. Необхідно розглянути також функції спілкування та стилі спілкування.

Резюме. У статті обґрунтовано сутність спілкування між суб'єктами педагогічного процесу. Визначено сутність і характеристики глибинного спілкування, яке є основою суб'єктно-розвиваючого педагогічного спілкування. Розглянуто взаємозв'язок педагогічного спілкування і саморозвитку особистості педагога.

Ключові слова: педагогічне спілкування, глибинне спілкування, саморозвиток особистості, суб'єктно-розвиваюче педагогічне спілкування.

Резюме. В статті обґрунтовано сутність спілкування між суб'єктами педагогічного процесу. Определена сущность и характеристики глубинного общения, которое является основой субъектно-развивающего педагогического общения. Рассмотрена взаимосвязь педагогического общения и саморазвития личности педагога.

Ключевые слова: педагогическое общение, глубинное общение, саморазвитие личности, субъектно-развивающее педагогическое общение.

Summary. Essence of the contact is motivated in article between subject of the pedagogical process. Certain essence and features of the deep contact, which is a base subject-developing pedagogical contact. Considered intercoupling the pedagogical contact and self-development personalities of the teacher.

Key words: pedagogical contact, deep contact, self-development to personalities, subject-developing pedagogical contact.

Література

1. Горшкова В.В. Педагогика становления субъекта. Программа для педвузов. - Л.: РГПУ, 1990. - 95 с.
2. Успенский П.Д. Психология возможного развития человека. Из архива самиздата //Пер. с англ. А. Ровнера. - М.: Политиздат, 1970. - 170 с.
3. Кухарев И.В. На пути к профессиональному совершенству. - М: Педагогика, 1990. - 159 с.
4. Караковский В.А. Воспитание гражданина. - М.: Педагогика, 1987. - 144 с.
5. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащегося. - М: Педагогика, 1988.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. - М: Просвещение, 1997. - 313 с.
7. Батищев Г.С. Философская концепция человека и креативности в наследии С.Л. Рубинштейна //Вопр. филос. - 1989. - № 4. - С.22-29.

Подано до редакції 06.03.2007 р.

націоналізм, расизм та нетерпимість, викорінювати насильство й екстремізм у думках та поведінці. Елементами цього мають бути вміння: розв'язувати конфлікти ненасильницьким способом; вести дискусію на захист своєї думки; прислухатися, розуміти і тлумачити доводи інших людей; визнавати та приймати різноманітність; робити вибір, розглядати альтернативи й аналізувати їх з етичного погляду; разом виконувати спільні обов'язки; встановлювати конструктивні, неагресивні відносини з іншими; розвивати критичний підхід до інформації, способів мислення, до філософських, релігійних, соціальних, політичних та культурних концепцій, залишаючись при цьому відданим основним демократичним цінностям і принципам [5].

Освіта, що пов'язана з питаннями формування культури миру, широко підтримується такою міжнародною структурою, як ООН та ЮНЕСКО, які ставлять завдання „побудувати мир у думках людей”, адже ООН протягом років розвивала необхідний інструментарій, декларації та плани дій, що були прийняті міжнародною спільнотою і які створили всесвітню мережу підтримки культури миру, серед яких - Рекомендація 1974 р. стосовно освіти для міжнародного порозуміння, співробітництва та миру та освіти прав людини та міжнародних свобод (Париж 1974), Світовий план дій з освіти прав людини та демократії (Монреаль, 1993), Декларація та Програма дій Світової конференції прав людини (Відень, 1993), Декларація щодо створення мережі дій та освіти миру, прав людини та демократії (Париж, 1995), План дій для десятиріччя ООН з освіти прав людини (1995-2005). На порозі нового тисячоліття Генеральна асамблея ООН проголосила 2000 рік Міжнародним роком миру, а десятиріччя 2001-2010 Міжнародним десятиріччям культури миру та ненасильства для дітей у світі.

В рамках ЮНЕСКО також існує Інститут освіти миру, в рамках якого відбуваються постійні конференції, присвячені впровадженню елементів освіти миру у роботу шкіл. 2000 рік було оголошено ЮНЕСКО роком культури миру. Так, наприклад, у навчальних закладах Греції в цей період було запроваджено навчальний курс з прав людини та освіти миру, що побудований на інтерактивних вправах та іграх. Департамент ЮНЕСКО з питань освіти вважає доступ до освіти в галузі формування культури миру необхідним, але недостатнім. У даному питанні експерти ЮНЕСКО вважають цілісним створення умов для формування культури миру через навчання всіх вікових груп на всіх рівнях та формах навчання у системі формальної та неформальної освіти. Розвиток цілісного підходу до формування культури миру базується на методах участі та на різноманітних вимірах поняття миру (мир та ненасильство, права людини, демократія, толерантність, міжнародне та міжкультурне порозуміння, культурне та мовне розмаїття). В даному аспекті Департамент освіти ЮНЕСКО пропонує низку заходів щодо освіти миру: моніторинг встановлення стандартів щодо інструментів та планів дій; впровадження національних планів дій та програм щодо культури миру; оновлення навчальних програм для учнів та підготовки вчителів, а також навчальних

матеріалів, підготовка вчителів та інших освітніх працівників; створення двостороннього та багатостороннього співробітництва для перегляду підручників з історії та географії; підтримка мовного розмаїття на всіх освітніх рівнях; створення мережі асоціативних шкіл ЮНЕСКО (ASNet); підтримка фізичного виховання та спорту в ім'я миру.

Мережа асоціативних шкіл ЮНЕСКО була започаткована у 1953 р. з метою міжнародного співробітництва та озвитку освіти та культури миру. У 1999 р. дана мережа включала більш ніж 5600 освітніх установ у 162 країнах, що вели пілотні проекти з питань освіти миру. В рамках такої діяльності було створено навчальний пакет ЮНЕСКО з питань миру та навчальний пакет з питань світової спадщини, що стали інноваційними для багатьох країн. Для багатьох шкіл основними тематиками такого співробітництва стали: світові підходи та система ООН, права людини та демократія, багатокультурне навчання, питання навколишнього середовища. Діяльність шкіл мережі відбувається навколо проектів щодо збереження світової спадщини, трансатлантичного освітнього проекту, збереження навколишнього середовища (Балтійського моря, Карибського моря, басейну Дунаю) тощо. Необхідно зазначити, що в рамках шкільної мережі відбувається поширення досвіду через розповсюдження бюлетенів, створення інтернет-сторінок, створення та розповсюдження навчальних матеріалів, порведення днів та років, присвячених культурі миру.

Мережа Шкіл Миру (<http://www.un-museum.ru/peace-edu/index.php>) [3]., до якої входять середні школи з більш як 40 країн, успішно впроваджує різноманітні інтегровані курси та проводить інтенсивну позакласну та позашкільну роботу з питань освіти миру. Така робота пов'язана, в першу чергу, з виробленням вмінь школярів конструктивно вирішувати конфлікти, формуванням толерантної поведінки, встановленням сприятливого миротворчого оточення у навчальному закладі та поза ним. Основним завданням формування культури миру педагоги вважають створення умов для учнів у набутті необхідних знань, навичок та цінностей на шляху подолання конфліктів, виховання толерантного ставлення один до одного та до інших, розуміння суті війн та етнічних конфліктів, визнання цінності мирних відносин та їх ваги для економічного розвитку держави, можливість прогнозувати наслідки, що є основоположними у формуванні культури миру.

Освіта миру, як змістовий компонент присутній в багатьох навчальних програмах провідних країн світу. Такий компонент присутній в багатьох навчальних програмах провідних країн світу, де успішно впроваджується інтегрований курс "Peace Education" – „Освіта Миру”, який гармонійно поєднується з таким пріоритетним напрямом, як громадянська освіта, а також з освітою прав людини та іншими суспільними дисциплінами.

В рамках Мережі шкіл миру на рівні діяльності шкіл проводиться низка заходів з громадянської освіти та виховання школярів в дусі культури миру та миротворчості. Також проводиться робота з директорами та заступниками директорів з виховної роботи, метою яких є ознайомлення

актуалізація особистісних і професійних функцій вибору, оцінки, рефлексії, що виступають у якості спеціальної мети суб'єктно-розвиваючого педагогічного спілкування.

Важливого складового цього спілкування можна вважати "гармонію педагогічних впливів" (В.Сухомлинський), яка ґрунтується на принципі любові у вихованні. Цей принцип можна розглядати як відмову від функціональних педагогічних відносин і організацію глибинного, ціннісного, емоційного спілкування, що відкриває можливості прямого взаємного "переливання" щиросердечних станів суб'єктів педагогічного процесу, їхнього глибокого взаємовпливу.

Взаємозв'язок і взаємовплив суб'єктно-розвиваючого педагогічного спілкування і саморозвитку спричиняє співтворчість, співробітництво, співвіднання (Г.Батищев, О.Газман), де реалізуються питання ціннісного самовизначення, саморозвитку особистості.

Практика суб'єктно-розвиваючого педагогічного спілкування обумовлена принципом глибинного спілкування, що дозволяє осмислити вплив педагогічного спілкування на процес професійного саморозвитку через суб'єктні характеристики вищезгаданого принципу.

Даний принцип відбиває закономірний зв'язок між характером спілкування дитини й рівнем її вихованості. В гуманістичній практиці освіти (Я.Корчак, В.Сухомлинський, М.Щетинін й ін.) спілкування як глибинний духовний зв'язок педагога і його вихованця розглядалося в якості найважливішого педагогічного засобу у вихованні. Підстави для такого підходу визначені вітчизняними філософами і педагогами.

Вперше глибинне спілкування як предмет спеціального філософського осмислення розглядав Г.Батищев [7]., що надав категоріального статусу терміну "глибинне спілкування" і сформулював положення, які визначають його сутність. Найважливішою характеристикою глибинного, духовно-пов'язуючого спілкування він вважає світоутвердження як єднання людей. Педагогічний зміст світостверджуючого спілкування надзвичайно важливий: взаємодія в системі "викладач - студент", яка здатна визначати й характер спілкування в системі "студент - студент", якщо вона орієнтована на терпимість, проникнення в духовну сферу (цінності, мотиви, потреби й ін.), що «забезпечує зв'язок людей, на пошук і створення загального між людьми, виявляється потужним засобом особистісної й соціальної ідентифікації учасників спілкування.

У якості іншої характеристики глибинного спілкування філософ вбачає пріоритет безумовно ціннісного відношення до світу. Чим більше виховання викликає у вихованця подив, міркування, напружене самовизначення стосовно світу, тим актуальнішою для нього стає цінність цього світу.

Доповнює уявлення про глибинне спілкування ще одна його характеристика - бачення універсального в унікальному. Особистість кожного з людей, які вступають у спілкування, унікальна, вирізняється неймовірністю свого повторення. Спілкування, що звернене до виявлення в

і полюсах її існування й розвитку.

Так, В.Шубинський вважає, що "невимірюваність людини можна вважати методологічним принципом антропологічної педагогіки" [5, с.61]. Осмислення цього визначення з педагогічних позицій висуває ідею створення гуманістичного простору, орієнтованого на творче перетворення соціальної дійсності й саморозвитку особистості, що на думку автора, пояснює сутність людини, її здібності переборювати стійкі межі власного і соціального. Це обставина принципово змінює відношення до процесу посилення впливу педагогічного спілкування на професійний саморозвиток, що являє собою процес творчої самозміни людини в "багатомірних характеристиках її існування" [6, с.266]. Саморозвиток особистості варто розуміти як "рух до розвитку взаємодетермінованого комплексу якостей характеру", що приводить до "індивідуального стилю діяльності, поведінки й спілкування" [6, с.69]. Взаємозумовленість і цілісність процесу посилення впливу педагогічного спілкування на саморозвиток дозволяє зробити висновок про те, що тільки творчі зусилля самої людини здатні перетворити педагогічні впливи в неперервний процес саморозвитку особистості.

Отже, відстоюючи концепцію суб'єктного бачення дитини, більшість представників вітчизняної педагогічної думки минулого століття відстоювали ідеї суб'єктної педагогіки, звертаючи увагу на характер взаємин педагогів і вихованців, на зв'язок спілкування (живе слово вчителя, діалог) і саморозвиток, у чому, зокрема, й полягає їх теоретична й практична значущість для розробки ідеї суб'єктно-розвиваючого педагогічного спілкування.

Слід зазначити, що до проблеми спілкування, його ролі в процесі розвитку особистості зверталися П.Блонський та А.Макаренко, які вважали, що "особистість може розгорнути з усією можливою розкішшю свої задатки в гармонійному й солідарному співтоваристві рівних".

До проблеми впливу педагогічного спілкування на процес саморозвитку особистості зверталися О.Газман, В.Кан-Калік, Л.Кулікова, О.Леонт'єв, А.Мудрик, Е.Степашко, В.Сухомлинський.

Підтримуємо Л.Кулікову, яка вважає спілкування центральним фактором саморозвитку особистості.

Автор виходить із того, що процеси, які є складовими процесу саморозвитку особистості, а саме - самопізнання, саморегуляція, самовдосконалення, підвищення власної продуктивності й самовизначення, "обумовлені, детерміновані й мотиваційно забезпечуються спілкуванням" [6, с.188].

В основі спілкування, що ґрунтується на довірі, взаєморозумінні й співробітництві, лежить принцип суб'єкт-суб'єктних відносин, які визнають суб'єктивну волю людини. Даний принцип розглядає педагогічне спілкування в якості системоутворюючого й діалогічного фактору взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу.

Реалізація принципу суб'єкт-суб'єктних відносин можлива через суб'єктно-розвиваюче педагогічне спілкування, основою якого є

з досвідом роботи Мережі та дитячих миротворчих організацій. Так звані Школи миру на сьогодні широко розповсюджені в різних країнах, наприклад, в Росії, Україні (<http://www.un-museum.ru/peace-edu/schools/index.htm>), серед яких відбувається обмін досвідом роботи з дітьми з вищезазначеної тематики. Так, серед найбільш поширених проектів, що проводяться школами є святкування Міжнародного дня миру (21 вересня), миротворчі акції (Декада добрих справ, Росія), благодійні марафони (Марш юних миротворців), конкурси (Юний миротворець 2007 року, Росія), конференції (Школа миру – школа юних миротворців, Росія, 2002 р.), ділові ігри (Створення кодексу честі миротворця, Росія, 2005 р.), літні табори.

В Україні тематика миротворчості та культури миру представлена у діяльності громадських організацій, що активно співпрацюють з навчальними закладами. Так, наприклад, Міжнародний благодійний фонд допомоги та дружби реалізує навчальні проекти та заходи, що спрямовані на формування у дітей та молоді культури миру. Молодіжний футбольний турнір «Граї в футбол заради миру» (<http://irff.org.ua/ua/advertisement?article=108>) є щорічним та проводиться в рамках спеціалізованих спортивних шкіл. Всеукраїнський конкурс проектів "Служіння заради миру" спрямований на заохочення молодих людей в допомозі соціально незахищеним, інвалідам, літнім людям та ставить за мету подолати перешкоди, що існують у суспільстві на шляху досягнення миру. Даним конкурсом проводиться просвітницька робота з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, сприянні через конкретну дію у вирішенні проблем голоду, поширення хвороб, безпритульності, бідності, насильства над дітьми, ескалації насильства, зневаги моральних, громадських, загальнолюдських, етнопатриотичних та сімейних цінностей. Всеукраїнський конкурс учнівських і студентських проектів "Служіння заради миру" проводиться серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів, гімназій, ліцеїв та студентів вищих навчальних закладів. Успішно діють інші проекти та програми, що підтримують та розвивають культуру миру серед школярів через позашкільні та позакласні заходи. Так, в Україні, разом з освітніми установами успішно працює Севастопольське об'єднання «Миротворець» (<http://un-museum.ru/vestnik/180.htm#3>), яке проводить роботу, спрямовану на формування культури миру зі школярами (створення загонів юних миротворців, проект «Декада добрих справ юних миротворців», конкурси пісень та малюнків «Ми вибираємо мир», телевізійна освітньо-спортивна гра «Вперед миротворці!», проект «Молодь за права дітей» та інші).

Висновки. Питання формування культури миру через освіту прав людини та демократичного громадянства є актуальним та своєчасним у світі. Вагомі міжнародні організації, такі, як ООН, ЮНЕСКО. Рада Європи та інші опікуються створенням необхідного інструментарію, можливостей та навчальних матеріалів щодо освіти миру. Важливим є створення мережі навчальних закладів, що впроваджують освіту миру у світі і які працюють у рамках міжнародного співробітництва. Більшість економічно стабільних

держав ефективно впроваджують питання культури миру в школах, а зміст навчальних програм інтегрує необхідні знання до суспільних дисциплін на всіх рівнях освіти.

В Україні, на жаль, даний напрям не достатньо повно відображений як у змісті освіти та в системі шкільних та позашкільних заходів. Це дає підстави стверджувати про необхідність розвитку такого напряму та здійснення необхідних кроків, а саме: розробки концептуальних засад впровадження освіти миру та розвитку культури миру в системі загальної середньої освіти, розробка та впровадження навчальних програм та оновлення змісту освіти суспільних дисциплін, сприяння реалізації шкільних проєктів з метою створення умов для учнів у набутті необхідних знань, навичок та цінностей на шляху подолання конфліктів, виховання толерантного ставлення один до одного та до інших, розуміння суті війн та етнічних конфліктів, визнання цінності мирних взаємин та їх ролі для економічного розвитку держави, створення можливостей прогнозувати їх наслідки. Все це є передумовою створення необхідних компонентів знань про освіту миру та формування у суспільстві культури миру. Сворення спеціального інтегрованого курсу з питань освіти миру може охопити такі навчальні дисципліни як світова та українська історія, географія, економіка, українська та зарубіжна література, етика та підсилити громадянськи-навчальний компоненту. Матеріали, які можуть бути запропоновані для вивчення мають носити інтегрований характер та супроводжуватись необхідним навчально-методичним забезпеченням.

Резюме. У статті розглядаються актуальні питання впровадження освіти миру у контексті громадянської освіти у країнах світу та діяльності міжнародних організацій, висвітлено концептуальні підходи до змістової частини даного напряму, що впроваджується в шкільній освіті. Подано досвід роботи навчальних закладів з даної проблематики в Україні та подано пропозиції.

Резюме. В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения образования мира в контексте гражданского образования в разных странах и деятельности международных организаций, освещены концептуальные подходы к содержательной части данного направления, что внедряется в школьное образование. Подано опыт работы общеобразовательных учебных заведений по данной проблематике в Украине и дано рекомендации.

Summary. The article deals with the modern issues of peace education in the context of civic education in abroad. Conceptual principles and the place of peace education into school curricula are highlighted in the article as well as the international and Ukrainian experience and recommendations.

Література та джерела

1. Дитяча телевізійна гра «Вперед Миротворці!» - <http://www.un-museum.ru/vestnik/173.htm#5>
2. Збірка ООН для старшокласників - <http://www.un-museum.ru/peace-edu/materials/un-textbook/>
3. Мережі Шкіль Миру - <http://www.un-museum.ru/peace-edu/index.php>
4. Міжнародний благодійний фонд допомоги та дружби - <http://irff.org.ua/>
5. Рекомендація REC(1997)1346 «Про освіту з прав людини» Парламентської асамблеї

вважаючи його поліфункціональним явищем, що є засобом, умовою й фактором професійного саморозвитку.

Так, ефективність виховного процесу, на думку К.Ушинського, обумовлюється сформованими взаєминами між вихователями й вихованцями. Від їхнього спілкування й діяльності залежить "вплив особистості вихователя на молоду душу" [2, с.150]. Він зазначає, що здатність педагогів до взаємодії, яка не закріпачує учнів, ґрунтується на їхньому вмінні співробітничати між собою, створювати єдиний стиль життя освітньої установи через співробітництво на рівні взаємозв'язку дій всіх учасників виховного процесу.

Розглядаючи виховання підростаючих поколінь передусім як "збудження" їхніх власних зусиль по самозміні, П.Лесгафт підкреслює роль уміння педагога як умову саморозвитку, тобто треба так взаємодіяти з дитиною, щоб викликати потребу стати краще й попрацювати над собою.

Особливе місце в такому спілкуванні він відводить живому слову педагога, яке також є умовою гуманістичної взаємодії педагога й учня: "Важко собі уявити. людину, на яку не подіяло б правдиве, просте й справедливе слово." [3, с.94]. Перше місце з-поміж виховних засобів П.Лесгафт відводить діалогу педагога й вихованця як методу організації взаємодії, що спрямована на розвиток самоаналізу дитини, на становлення рефлексивного механізму: "Якщо наводити дитини на міркування, збуджувати її розумову й вольову діяльність, можна привчити її володіти й управляти собою" [3, с.92].

Питанням гуманістичного характеру взаємодії педагога з вихованцями приділив увагу П.Каптерев, ґрунтовно розробляючи нову для того часу ідею розвитку дитини як її саморозвитку. Він уважав, що процес розвитку дитини, по суті, протікає як саморозвиток, тобто детермінується не прямо зовнішніми обставинами - соціальними умовами, діями вихователів, а умовами "внутрішніми" - закономірностями розвитку людини як цілісності: як живого організму й соціального суб'єкта в сукупності.

П.Каптерев надає важливого значення спілкуванню педагога з дитиною, вважаючи його найважливішим засобом, що виховує, і умовою саморозвитку, оскільки саме в ньому дитина одержує віру у вчителя, розумний світ гідних дослуг, можливість справжнього гуманістичного характеру людських відносин. І так важливо, щоб близька дистанція педагогічного контакту не розчарувала дитину, саме тому люди, що обирають педагогічну професію, повинні добре подумати, а, обравши її, постійно самовдосконалюватися, щоб дитину, яка прагне зблизитися, не злякали душевною черствістю, обмеженістю вихователя.

Торкаючись ідеї співдружності педагога з дитиною, П.Каптерев підкреслює, що "юнацтво має потребу в симпатичному, обережному й мудрому керівництві" [4, с.341].

Наявність у педагогічній теорії різних поглядів пояснюється суперечливістю природи людини, що бере початок у природно-космічних, біологічних, психологічних, соціально-технологічних, історичних джерелах

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

*Коломійченко Світлана Юрійвна
аспірант кафедри загальної педагогіки*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в соціально-економічному житті нашого суспільства об'єктивно диктують кардинальні зміни в духовно-психологічному вигляді людей. Сучасній людині необхідно володіти не тільки розвиненими адаптаційними здібностями, що допомагають вижити, але й здібностями змінювати, радикально перебудувати самі життєві умови, змінюючись при цьому внутрішньоособистісно, управляючи власним життям.

Нова орієнтація суспільства припускає й інші підходи до розуміння педагогічного спілкування, яке трактується в широкому сенсі як феномен культури. Ми можемо вважати педагогічне спілкування однією з найважливіших, універсальних сфер "самості" особистості, у якій проходять його процеси самоперевірки, самореалізації, самоорганізації особистості, і що особливо важливо саморозвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях з педагогіки та педагогічної психології спілкуванню приділяється велика увага. Праці В.Кан-Каліка, Н.Кузьміної, О.Леонтьєва, А.Леонтьєва й ін. спрямовані на виявлення комунікативних умінь педагога. В цьому аспекті набувають значущості методи активної взаємодії, за допомогою яких людина опановує прийомами спілкування серед людей, формується товариськість (Ю.Смелянов, Г.Ковальов, Н.Родіонова й ін.).

Деякі автори вивчають проблему взаєморозуміння між педагогами й учнями (А.Бодальов, В.Горшкова, С.Кондратьєв, Н.Щуркова й ін.). Вони наголошують на тому, що контакт можливий тільки в умовах повного взаєморозуміння між суб'єктами спілкування. **Звідси виникає завдання** вивчення психолого-педагогічних основ, які забезпечують можливість взаєморозуміння між суб'єктами.

Мета статті – розглянути взаємозв'язок педагогічного спілкування і саморозвитку особистості педагога.

Основна частина. Педагогічне спілкування розглядаємо як суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем і студентом, що дає можливість студентові розвиватися як суб'єкту, а викладачеві - зберегти й помножити суб'єктні (особистісні) начала своєї особистості й творчий рівень діяльності. Педагогічне спілкування є "самоутворюючою діалогічною одиницею між педагогом і тим, хто навчається, ядром їхньої двухдомінантної діяльності" [1, с.7]. Воно створюється й безпосередньо розвивається в постійному русі, перетинанні, зіткненні думок, суджень, дій, позицій учасників педагогічного процесу, сприяє певному професійному саморозвитку.

Більшість учених особливу увагу звертають на характер взаємин суб'єктів, процес взаємодії яких розглядається через спілкування,

Ради Європи». - 2005-й – ЄВРОПЕЙСЬКИЙ РІК ГРОМАДЯНСТВА ЧЕРЕЗ ОСВІТУ. - Київ 2005
Бюро інформації Ради Європи в Україні. - С. -28-31.

6. Овчарук О.В. Культура миру в змісті освіти європейських країн. (2000 рік – міжнародний рік культури миру) // К.: Ж. „Відродження”, № 3, 2000 р. - С.5-6.

7. Проект «Грай в футбол заради миру» - <http://irff.org.ua/ua/advertisement?article=108>

8. Reardon B.A. Human Rights as Education for Peace.- Human Rights Education for the twenty-first century.-1997.- University of Pennsylvania Press.- P.21-34.- (636 p.)

Подано до редакції 12.04.2007 р.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

*Пальчук Марина Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент, директор
Сімферопольське вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму*

Інтеграційні тенденції розвитку, характерні для XXI століття, дедалі більше утверджуються у всіх сферах життєдіяльності людини й суспільства. Перш за все – це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, - й освітнього простору Європи.

Людство входить до нової інформаційної цивілізації, в якій головним капіталом стають інтелект, знання, професіоналізм і моральна зрілість особистості. Сьогодні розвинені країни активно інвестують у науку, інформаційні технології, розуміючи, що тим самим забезпечують свою конкурентноздатність та економічне процвітання.

Найпріоритетнішими у XXI столітті стають наука – як сфера, що продукує нові знання, й освіта – як сфера, що олюднює ці знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. І, як вважає президент і академік АПН України В.Г. Кремень, «тільки країна, яка спроможеться забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентноспроможною» [3]. Освіта сьогодні – це найголовніший чинник поступу високорозвинених цивілізованих держав, формування високої духовності, інтелігентності, культури, почуття соціальної відповідальності за результати впровадження науково-технічних ідей, нових технологій, за все те, що залишає нащадкам кожне покоління [1, с.5]. Такий стан освіти сьогодні є результатом здійснення процесу її перебудови в минулому.

Цей процес був викликаний, перш за все, потребою вирішення головної суперечності між вимогами, які пред'являються сучасним суспільством до педагога, і недостатнім рівнем його професійної підготовки, необхідністю оновлення змісту вищої освіти [2].

Проблема підготовки педагогічного персоналу для системи професійної освіти в умовах європейської інтеграції розглядається і досліджується в наукових працях В. Андрущенко, А.В. Глузмана, Т. М. Десяткова, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, О.В.Матвієнко, Н. Г. Ничкало.

Сучасна освіта бере безпосередню участь у впорядкуванні нової

світової системи і тому опинилася в епіцентрі проблем, пов'язаних з розвитком особистості. Не випадково, що саме крізь призму цих тенденцій Другий Міжнародний конгрес у Сеулі (1999р.) розглядав проблеми підготовки виробничого персоналу і прийняв Рекомендації „Технічна і професійна освіта і навчання: Погляд у XXI століття”. Цей світовий форум переконливо підтвердив важливе значення професійної освіти не тільки для сьогодення, а й для інформаційного суспільства, а потім – суспільства знань.

Суспільство, що базується на знаннях, залежить у своєму розвитку від створення нових знань, їх передачі через освіту і практику. Сучасна освіта має сприяти формуванню розвиненої, самостійної, самодостатньої особистості, оскільки глобалізація світу, інформаційна багатоманітність обумовлюють входження людини в незрівнянно складнішу й масштабнішу систему взаємовідносин з соціумом.

В умовах європейської інтеграції перед Україною стоїть першочергове завдання – побудувати систему освіти в контексті вимог і можливостей XXI століття, тобто осучаснити й модернізувати усі її ланки. Адже сьогодні, на жаль, зміст освіти не достатньо відповідає потребам суспільства на ринку праці, не завжди спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей.

Дана стаття має ціллю розкрити проблеми підготовки педагогічних кадрів і, зокрема для системи професійно-технічної освіти в умовах європейської інтеграції, розглянути шляхи її модернізації; представити досвід методико-практичної роботи в рамках підвищення кваліфікації інженерно-педагогічного колективу вищого професійного училища.

Слід зазначити, що на сучасному етапі освітня система повинна перейти до концепції, формуючої особистість, якій властиве гармонічне мислення, основане на сполученні внутрішньої свободи та соціальної відповідальності - саме ці якості особистості сьогодні включені до числа основних цінностей земної цивілізації, що декларовані у документах ООН. Українській освітній простір має розвиватися за законами, притаманними всій світовій спільноті, насамперед – європейським країнам, які знедавна розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з інформаційно-технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін в політичному, економічному й соціальному житті нашої держави і саме тому останніми роками відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Якість освіти набуває в сучасному світі особливого значення. Європейські суспільства, зокрема й українське, повною мірою усвідомлюють важливість здобуття якісної освіти для випереджального розвитку країни.

При модернізації національної освіти Україні треба враховувати інтеграційні процеси в європейській і світовій освіті. Країни Європи

розробити систему оцінювання без оцінки задля мотивації навчальної діяльності дітей 6-7-річного віку, які навчаються в першому класі; оцінювання навчальних досягнень як і заохочення учнів до самореалізації в навчанні з урахуванням рівня розвитку першокласника.

Резюме. Реформування системи освіти в Україні обумовлює потребу в перегляді оцінювання знань, умінь та навичок школярів та й студентів в цілому. В статті розглядаються історичні передумови виникнення та запровадження оцінки в початковій школі. Автор аналізує вплив оцінки на розвиток учня з погляду вчених, а також стилі оцінювання в закладах освіти різних періодів.

Ключові слова: оцінка, системи оцінювання, словесне оцінювання, педагогічна оцінка.

Резюме. Реформа системы образования в Украине требует пересмотра оценивания знаний, умений и навыков школьников, а также студентов в целом. В статье рассматриваются исторические условия возникновения и внедрения оценки в начальной школе. Автор анализирует влияние оценки на развитие ученика взглядом ученых, а также стили оценивания в заведениях образования в разные периоды.

Summary. The reform of the education system in Ukraine determines the necessity of revision the appraisal of knowledges, habits and skills of the schoolchildren and students in total. In the article the author considers the historical preconditions of the beginning and inculcation the schoolmark. The author analyses the influence of the mark on the maturity of pupils in the view of scientists and also the styles of the valuing educational institution in different periods.

Keywords: appraisal, systems of evaluation, verbal evaluation, pedagogical appraisal.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 294с.
2. Возврасная и педагогическая психология: Хрестоматия. – Сост. Дубровина И.В., Зацепин В.В. – М.: Изд. центр „Академия”, 1999. – 320с.
3. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків:”ОВС”, 2002.-400с.
4. Развитие учащихся в процессе обучения // Под ред. Занкова Л.В., М.: АПН РСФСР, 1963. - 288с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368с.
6. Селез А. Покарання та заохочення.// Початкова школа. – 2004. -№1.-с.54.
7. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Изд. Московского психолого-педагогического института, 2003. – 320с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.:Питер, 2001. – 544с.

Подано до редакції 23.04.2007 р.

система обліку та оцінки ґрунтується на справжніх гуманістичних началах в людських стосунках [7].

Відзначимо, що педагоги негативно ставились до цифрової системи оцінювання. Відтак Л.В.Занков запропонував замінити її викладеними письмово словесними характеристиками, Г.Ф.Нефедов - зауваженнями, Ш.О.Амонашвілі - ґрунтовним аналізом знань учнів.

Особливої уваги заслуговує експеримент "навчання на змістовно-оцінковій основі" ("безоцінкове навчання") під керівництвом Ш.О.Амонашвілі. Його сутність – формування в молодших школярів умінь самостійно висловлювати розгорнуті оцінкові судження про відповідь чи виконану роботу свого товариша [1].

На думку Н.Ф.Виноградова, будь-яку оцінку школяра має супроводжувати словесна оцінка – ділова вказівка. Її особливістю є змістовний аналіз роботи та ставлення дитини до діяльності. Така оцінка на відміну від "безсловесної", чітко фіксує причини досягнень та невдач школяра, розкриває її позитивні й негативні сторони, способи усунення недоліків та помилок [8].

Психоло-педагогічні дослідження учених під керівництвом О.В.Запорожця, Л.В.Занкова, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Н.Т.Талізінної тощо. звели до висновку: пізнавальні можливості учнів практично невичерпні; їх більша частина підлягає цілеспрямованому впливу та розвитку завдяки суттєвій зміні процесу та змісту навчання. Головною є зміна умов навчання як цілісної системи, що забезпечує ефективне керівництво процесом опанування знаннями та розвиток необхідних умінь [4].

Таким чином, перед школою постало цілком конкретне завдання: організувати процес навчання так, щоб воно стало для школяра найнеобхіднішою потребою, визначеною внутрішньою мотивацією. Без цього нереально змінити процес навчання та характер оцінкової діяльності.

У зв'язку з цим, у діяльність шкіл впроваджено нові критерії, розроблені на виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки від 17 серпня 2000 року, спільного наказу Міністерства освіти і науки та Академії педагогічних наук України "Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів". Цією постановою передбачено, що нова оцінкова система буде сприяти гуманізації освіти, методологічній переорієнтації процесу навчання з інформативного на розвиток особистості людини, впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання та підвищенню якості й об'єктивності оцінювання. Нову систему диференційовано на дві частини: установчу (вихідні позиції) та виконавчу (критерії оцінювання з окремих предметів).

Отже педагогічне оцінювання має бути тривалим, дієвим стимулом активності учнів на уроці, зрозумілим за змістом; вказувати (прямо чи опосередковано) на способи виправлення помилок, нести позитивні емоції.

Довівши, що оцінювання навчальних досягнень учнів – невід'ємний структурний компонент навчального процесу, надалі будемо намагатись

декілька років тому підписали Болонську конвенцію, яка передбачає зближення їх освітніх систем. Освітнім парадигмам країн Європейського Союзу характерна загальна спрямованість до інтеграції і важливе значення при цьому відіграє реформістський поступ у сфері обов'язкової освіти країн-членів Європейського Союзу. Значною частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останніми десятиріччями у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості освіти, як рушія суспільства знань є розвиток системи професійної освіти.

Проблема удосконалення системи професійної підготовки фахівців є на сьогодні однією з найважливіших проблем освітнього сектора України відповідно до вимог, які висуває людству ХХІ століття.

Особливості сучасного інтеграційного розвитку, вибір Україною демократичного шляху спонукають також до корегування парадигми профтехосвіти (ПТО), суть якої полягає в переході від соціально орієнтованої освітньої діяльності до особистісно орієнтованої [6, с.5].

Кадрове забезпечення функціонування й подальшого розвитку професійно-технічної освіти в нашій державі – це справді грандіозний комплекс проблем, для вирішення яких необхідна трансформація систем підготовки виробничого персоналу з урахуванням світових тенденцій [5].

До цього комплексу входить і проблема відставання рівня професійної компетентності керівників і педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) від вимог сьогодення та проблема якості підготовки робітничих кадрів, що на думку вітчизняних експертів, відносяться до найголовніших проблем ПТО України на сучасному етапі. Розв'язання всіх цих проблем об'єктивно зумовлює необхідність глибокого осмислення й впровадження на науково обґрунтованих засадах професійно орієнтованої освіти.

Згідно «Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні», соціально-економічний, інформаційно-технологічний розвиток суспільства, вимоги до підготовки кваліфікованих робітників зумовлюють необхідність формування педагога професійної школи нового типу – педагога професійного навчання, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання.

ХХІ століття вимагає, щоб Україна, як і кожна держава окремо, а також і всі суспільства разом, створювала необхідні умови – інтелектуальні, економічні, соціальні, політичні, моральні – які б підвищували педагогічну мотивацію і сприяли більш високій оцінці гідності педагога, науковця, інтелектуала.

Важливим засобом забезпечення інтересів України в глобальному інформаційному світі стає сьогодні активна позиція на міжнародній арені кожного освітнього закладу, оскільки збільшення присутності країни в європейському культурно-освітньому просторі грає значну роль в завоюванні престижу й впливу держави у світі. Чим більше закладів освіти й культури буде представлено за кордоном як учасників різних проєктів, програм, конференцій, тим ефективніше це працюватиме на позитивний імідж держави загалом.

Досвід європейських країн та світової спільноти показує, що вивчення, узагальнення та поширення інноваційного досвіду у сфері професійної підготовки фахівців особливо ефективно здійснюється в межах міжнародних проектів. Сімферопольське вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму (СВПУРСТ) на сьогоднішній день – це не лише освітній заклад, який здійснює підготовку молодших спеціалістів за спеціальностями «організація обслуговування в готелях і туристських комплексах», «технологія харчування», робітників за професією «агенти з організації туризму, екскурсоводи», «офіціанти - бармени» тощо. СВПУРСТ є також національним представником України у Європейській асоціації шкіл готельного та туристського профілю (АЕНТ), яка включає у себе 38 країн Європи. З 2003 року директор училища - національний представник України в АЕНТ [www.aeht.eu].

З 2002 року СВПУРСТ співпрацює з готелем «Гранд Монарк» (Франція, Шартр), куди щорічно направляються на стажування два найкращих студента. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує практика роботи з молодими спеціалістами – викладачами СВПУРСТ, які разом з кращими студентами щорічно приймають участь в міжнародних конкурсах, де гідно представляють Україну: 2002р. – в Італії, 2003р.- у Данії, 2004р. – в Словенії, 2005р. – у Туреччині (зайняли почесне III місце в конкурсі кондитерів), 2006р.- в Ірландії (отримали медаль «Кращий в команді»).

Професійне навчання сьогодні не лише активно сприяє реалізації робочою молоддю свого потенціалу, а й є передумовою технологічного прогресу та регіонального розвитку. Кваліфікована, гнучка та мобільна робоча сила є основою конкурентної економіки, оскільки дозволяє промисловості та регіонам швидко пристосуватись до вимог нових технологій та ринкових тенденцій і, отже, ставати або залишатися конкурентною [4, с.195]. Перспективою навчально-виховного процесу в СВПУРСТ сьогодні стає суттєве оновлення змісту і методики освіти, включення до навчальних програм управлінських, економічних та правових знань, поглиблене вивчення іноземних мов й інформаційних технологій, адже для досягнення співпраці та співтворчості, тобто суб'єкт - суб'єктних відносин між педагогом і студентами, необхідна загальна евристична спрямованість усього навчального процесу.

Процес інформатизації, що відбувається в суспільстві, суттєво впливає на цілі й зміст освіти, пред'являє нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Адже проблема вдосконалення методичного підходу до викладання спецдисциплін на основі концепції інформаційно-модульної побудови навчального процесу з використанням сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на підготовку спеціалістів високого рівня, потрібних на сучасному ринку праці, є надзвичайно актуальною.

Стратегія розвитку освіти в Україні на 2006-2010 роки визначає, що одним із визначальних чинників багатовекторного нарощування інноваційного потенціалу освіти є вдосконалення системи підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників, врахування апробованого

методів навчання; педагогами – під час урахування своїх досягнень та вивчення індивідуальних особливостей учня; шкільною адміністрацією - задля перевірки вчителів.

Суперечки врешті закінчились на користь оцінки, в т.ч. і бальної. Постановою РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 3 вересня 1935 року її остаточно визнано та офіційно введено в навчально-виховний процес. Зрозуміло, що це була оцінка в новій якості без виховних перекосяв, які були їй притаманними в дореволюційний час. Відновлення словесної п'ятибальної системи оцінки знань учнів у формі: "відмінно", добре", "задовільно", "погано", "дуже погано", а надалі, з 1944 року перехід на цифрову п'ятибальну систему мало прогресивне значення для посилення відповідальності вчителів, учнів та батьків за те, щоб діти опановували міцними знаннями, вміннями та навичками [8].

Надання допомоги у вирішенні комплексу навчально-виховних завдань, моральне заохочення, стимулювання діяльності кожного учня окремо - основні функції, які почала виконувати педагогічна оцінка.

Запровадження цінок в навчально-виховний процес школи стимулювало інтерес дослідників у галузі психології та педагогіки. Охарактеризуємо, на нашу думку, найважливіші з них.

Перша фундаментальна психологічна праця - "Психологія педагогічної оцінки" Б.Г.Ананьєва. Автором розкрито сутність поняття "педагогічна оцінка". Сутність якої, на думку вченого, полягає в тому, що вона характеризує досягнення та індивідуальні особливості учнів, є специфічною формою вчительського самовираження. Це включає інформацію про конкретні досягнення учнів та своєрідне ставлення педагога до них, спрямоване на їх підвищення [3].

Протилежно впливає на учня, особливо на молодшого, має негативна оцінка. Це пояснюється тим, що діти молодшого шкільного віку ще недостатньо диференціюють оцінку особистості та оцінку діяльності. Для них низька оцінка роботи асоціюється з негативною оцінкою їх особистості загалом – "я поганий"[6].

Окремі дослідники-психологи намагались знайти зв'язок між педагогічною оцінкою та якостями особистості учня. В зв'язку з цим В.Є.Сиркіна, досліджуючи вплив оцінки, наголошує на важливості педагога у формуванні властивостей характеру школяра; Р.Х.Шакуров - на виникненні почуттів гордості та сорому в учнів [2].

Демократичні тенденції, які утверджувались в сучасному суспільстві, торкнулись освіти. І це актуалізувало питання вдосконалення системи оцінювання знань, вже дещо іншому соціальному та науковому контекстах. Виділяємо дві основні тенденції творчих пошуків різних педагогіко-дослідницьких колективів: удосконалення оцінкового компоненту в межах традиційної системи навчання; перебудова процесу навчання з відповідним, оцінюванням діяльності на принципово новій концептуальній основі.

Новатором, що обумовлював вирішення проблеми оцінки з перебудовою навчання загалом, був С.Т.Шацький. Створена вченим

суспільною думкою. Розповсюдження системи оцінок, в аспекті реалізації гуманістичних ідей виховання, зародились ще в рабовласницькому суспільстві та обстоювалися великими мислителями (Сократ, Марк Фабій Квінтіліан тощо.). Такі ідеї набули яскравого віддзеркалення в класичних творах епохи Відродження (Вітторіо де Фельтре, Франсуа Рабле, Томас Мор) та гуманізму (Ян Амос Коменський, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Гельвецій, Дідро тощо.).

Складний характер шкільної оцінки, її вплив на учня помічено Я.А.Коменським. Він закликав педагогів розумно користуватися своїм правом на оцінку, рекомендував проявляти велике терпіння, в моральному вихованні - і похвалу, і догану. Вченому не вдалось повністю привести у відповідність вплив шкільної оцінки на учня з тими освітніми завданнями, які він обґрунтовував, створюючи дидактичну систему. Погляди Я.А.Коменського прогресивно вплинули на розвиток педагогічної теорії та шкільної практики [5].

Різноманітні форми оцінок, балів, тестів розглядаємо важливим педагогічним інструментом усталення соціальної нерівності шляхом визначення "інтелектуального розвитку" чи "неспроможності" дітей.

З уведенням оцінок в шкільну практику (з середини XIX ст.) навколо питання чинної системи оцінювання та доцільності застосування оцінок (балів) в школі виникає чимало дискусій між діячами освіти.

Педагогічні основи оцінки розробляв і К.Д. Ушинський. Саме він гостро критикував тогочасну форму педагогічної оцінки. Характеризуючи її недоліки, вказував передусім на те, що їх форми гальмують розумову діяльність школяра, на відсутність інтересів до оцінки вчителів. Найрозумнішою формою педагогічної оцінки, на його думку, є заслужене схвалення, переживання з учнем спільної радості. Вона ініціює прагнення до досконалості.

У дискусіях можемо виділити три напрями педагогічних пошуків: удосконалення основ оцінювання та методики застосування оцінки як стимулятора навчання; створення умов для обмеження сфери впливу відміток та їх негативних наслідків на формування особистості дитини; пошуки можливості заміни оцінок іншими її формами.

На захист оцінки знань учнів виступили В.А.Євтушевський, К.К.Сент-Ілер, тощо. Їх аргументи в тому, що оцінка найпростіший і найдоступніший спосіб викликати змагання між дітьми, примусити систематично працювати. Водночас вони визнавали чинну форму оцінки в багатьох аспектах негативного та суб'єктивного.

На цей час в Росії та в інших країнах Європи здійснено спроби навчання без оцінок. Їх замінили характеристиками і вони були в формі опису процесу опанування знаннями кожним учнем та пояснення причин його неуспішності, опис особистих нахилів учня.

При відсутності власного досвіду, педагоги експериментально перевіряли тести й стандарти, запозичені в зарубіжних країнах. Стандартизовані методики обліку стали застосовуватись психологами у вивченні процесу навчання; методистами - в порівняльній оцінці різних

вітчизняного й світового педагогічного досвіду.

СВПУРСТ є одним із 16 ПТНЗ України, на базі яких створені експериментальні педагогічні майданчики, де досліджуються теоретико-методичні проблеми професійної освіти та інноваційні технології навчання. СВПУРСТ також входить до складу професійно-технічних навчальних закладів України, в яких проходить апробація Міжнародної академічної програми підготовки педагогів Intel "Teach to the Future" («Навчання для майбутнього»). В рамках цього проекту викладачі СВПУРСТ освоюють шляхи ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі в системі ПТО.

Приоритетною задачею системи професійної освіти педагогічного персоналу є забезпечення ефективного використання внутрішнього потенціалу учбового закладу, для чого створюються й використовуються необхідні педагогічні та інноваційні технології.

Теорія й практика професійної підготовки педагогічного персоналу для системи професійної освіти в умовах європейської інтеграції обумовлюють процес вирішення проблеми освітнього сектора України відповідно до вимог, які висуває людству ХХІ століття, шляхом впровадження програми модернізації системи освіти, яка переслідує свою головну мету – підготовку компетентного, кваліфікованого спеціаліста, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці, що має виконувати свою головну функцію – сприяти процвітанню країни, її економічному, політичному й духовному розвитку, створенню суспільства знань. Очевидно, що вирішення цих проблем потребує реалізації комплексного підходу, а саме: розширення вітчизняного науково-педагогічного інформаційного простору шляхом поглиблення міжнародного співробітництва, інтеграції системи професійної освіти у європейський та світовий освітньо-правовий простір; запровадження нових інтелектуальних інформаційних технологій в систему навчання, підготовки та перепідготовки нової генерації викладачів з креативним, достатньо розвиненим особистісним творчим потенціалом; упровадження в загальноєвропейській науковий світ власних здобутків, апробованих методик, творчих доробок й технологій навчання української педагогічної думки, адже ХХ століття залишило багату спадщину у сфері освіти та культури, яка має прислужитись не лише сучасним, а й наступним поколінням.

Все вищевикладене надає можливість зробити висновок, що процес удосконалення й модернізації системи професійної освіти не лише забезпечить підготовку кадрів з розвиненим інноваційним мисленням, спроможних генерувати нові нестандартні ідеї, а й стане рушійним засобом забезпечення інтересів країни в глобальному інформаційному світі.

Резюме. В статті розглядаються проблеми стану та реформаційних процесів в освітній галузі країни, шляхи вдосконалення системи професійної освіти й підготовки для неї педагогічного персоналу. Представлений досвід методико-практичної роботи в рамках підвищення кваліфікації викладачів вищого професійного училища.

Резюме. В статті розглядаються проблеми стану і реформаційних процесів в області освіти, шляхи удосконалення системи професійної освіти і підготовки для неї педагогічного персоналу. Представлено досвід методично-практичної роботи в межах підвищення кваліфікації викладачів вищого професійного училища.

Summary: The problems of condition and the reformation process in the sphere of education, the ways of improvement of professional education system, and preparation of the pedagogical staff to it are being observed. The experience of methodic and practical work in terms of advancing the qualification of the high professional school teachers is represented.

Ключові слова: педагог професійної школи, компетентність, ринок праці, педагогічний персонал, інтеграція, інноваційна діяльність.

Ключевые слова: педагог профессиональной школы, компетентность, рынок труда, педагогический персонал, интеграция, инновационная деятельность.

Keywords: teacher of professional school, competence, labour-market, pedagogical personnel, integration, innovative activity

Література

1. Андрущенко В. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) // Вища освіта України.- 2006.- №3.- С.5-9
2. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография. –К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати.- К.: Грамота, 2005.- 448с.- Бібліогр.: с.431
4. Матвієнко О.В. Стратегія розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія.- К.: Ленвіт, 2005.- 381с.- Бібліогр.44с.
5. Мусис Н. Все про спільні політики Європейського Союзу/ Пер. з англійської. - К.: «К.І.С.», 2005.- 466с.
6. Нічкало Н. Підносити науковий потенціал педагогів професійної школи // Професійно-технічна освіта.- 2006.- №1.- С.11-12
7. www.aeht.eu

Подано до редакції 09.04.2007 р.

УДК 159.9:811.111:81'28:378

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Пілішек Світлана Олександрівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології

Хмельницький національний університет

Постановка проблеми. Сучасна освітня реформа у світі робить наголос на полікультурну освіту як на дійсний навчальний план для всіх студентів. Під полікультурним підходом розуміється ефективна передача культурних розбіжностей. У той час, як визначення полікультуралізму можуть різнитися між собою, загальне значення передбачає підкреслення поваги до прав індивідумів, незважаючи на їхню розрізненість з представниками основної культурної групи, одночасно реорганізовуючи спільність між представниками відмінних культур. Полікультурний рух

навчання, оскільки оцінка формує уявлення учня про те, що він знає, що ним досягнуто, на що варто звернути увагу в подальшій роботі. Про ефективність будь-якої діяльності свідчить її результат, отож у навчальній діяльності правомірно розглядати опанування знаннями, вміннями, навичками, розумовий розвиток особистості загалом. Мета даної статті полягає в узагальненні наукового підґрунтя щодо оцінювання знань вмінь та навичок учнів на різних етапах розвитку початкової школи.

Питання про те, як і навіщо оцінювати дітей, має давню історію. Упродовж багатьох років педагоги по-різному вирішували доцільне використання педагогічної оцінки як "символ якості" школяра: балом, категоричним судженням про його успіхи, способом вираження вимогливості й об'єктивності ставлення до нього чи, навпаки, вона повинна впливати лише як показник якості чи недоліків у методиці навчання й виховання.

У класичній педагогіці та в шкільній практиці знаходимо чимало прикладів перманентних педагогічних пошуків, спрямованих на полегшення шкільного життя дитини, на захоплення учнів процесом пізнання, на організацію навчання та виховання з оперттям на взаємну довіру. Такій підхід застосовується у "риторичній школі" М.Ф.Квінтіліана (I-II ст.), у школі "Дім радості" В.де Фельтре (XIV-XV ст.), в школі "Чеських братів" Я.А.Коменського та школі Й.Г.Песталоцці (XVII-XIXст.), у вчительській діяльності Ф.А.Дістервега (XIX ст.) та школі "Нова гармонія" Р.Оуена, в Яснополянській школі Л.М.Толстого, в школі "Бодрої життя", С.Т.Шацького, у школі В.О.Сухомлинського. Цей підхід характерний також для наукових досліджень й експериментальної перевірки Ш.О.Амонашвілі в НДІ дидактики Грузії, колективів учених під керівництвом Л.В.Занкова, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна тощо. Здебільшого вони забезпечували пошук фундаментальних теоретичних досліджень для розробки та реалізації умов внутрішнього залучення учнів у пізнавальний процес, організації навчання на основі інтересу до самого процесу засвоєння знань [3].

У німецьких схоластичних школах середньовіччя сформувалась система оцінок балами як способу посилення впливу суспільства (насамперед батьків) на дітей, а також розподілу учнів за можливостями, знаннями і соціальним становищем. Цифрову систему оцінок почали вводити в російських школах, відтак і українських з першої половини XIX ст. Водночас у багатьох навчальних закладах продовжували послугуватись найдавнішою в історії вітчизняної школи словесною оцінкою знань. Відтак у Київській духовній академії застосовується система оцінкових формулювань такого типу: "учення изрядного", "надежнободрого", "охочеприемливого", "прехудоного", "малонадежного" [3,с.362].

Увійшовши в практику шкіл різних країн, набуваючи найрізноманітніших форм, оцінки функціонували як соціально значущі, ставали інструментом посилення тиску на учнів. Водночас розповсюдження оцінок як способу вираження успіхів чи невдач слід було розглядати і як нівелювання схоластичної школи перед передовою

професійної програми підготовки за спеціальністю «Інформатика». Описано формування варіативної складової навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Ключові слова: галузевий стандарт вищої освіти, варіативна складова, спеціальність «Інформатика».

Литература

1. Сейдаметова З.С. Подготовка инженеров-программистов по специальности «Информатика» – Симферополь: Крымучпедгиз, 2007. – 480 с.
2. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: «Дело ЛТД», 1994. – 702 с.
3. Костюк Ю.Л. Проблемы унификации образовательных стандартов для областей применения информационных технологий // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – Сборник докладов II Межд. научно-практ. конф. Под ред. проф. В. А. Сухомлина / отв. ред. Е. Н. Никулина. – М.: МАКС пресс, 2006. – с. 32–37.
4. Сухомлин В.А. ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации. – М.: Горячая линия–Телеком, 2005. – 175 с.
5. Сухомлин В.А. Принципы разработки государственного образовательного стандарта бакалавра по направлению 010400 – Информационные технологии. – М.: Изд. отдел фак-та ВМ и К МГУ им. М.В.Ломоносова, 2005. – 115 с.
6. Морозова Т.Ю. Образовательные стандарты подготовки ИТ-специалистов в Украине. // Сб. трудов I Межд. научно-практ. конф. «Современные информационные технологии и ИТ-технологии», под ред. В.А.Сухомлина. – М.: МАКС Пресс, 2005 – с. 129 – 135.
7. Монахов В.М., Власов Д.А. Прикладная математика: Программы высших педагогических учебных заведений. – М.: Альфа, 2004. – 92с.
8. Монахов В.М., Монахов Н.В. Методологические аспекты интеграции педагогических и информационных технологий как качественно новый этап развития ИТ-образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – Сборник докладов II Межд. научно-практ. конф. Под ред. проф. В. А. Сухомлина / отв. ред. Е. Н. Никулина. – М.: МАКС пресс, 2006. – с. 7–10.
9. Терехов А.А., Павлов В. Перспективы развития ИТ-образования // Открытые системы, №2, 2003. – с. 44–48.
10. Computing Curricula 2001. Computer Science. – Final Report (December 15, 2001), The Joint Task Force on Computing Curricula, IEEE CS, ACM – 236 p.
11. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One. – University of Deusto (Spain), University of Groningen (Netherlands), 2003. – 316 p.
12. Сейдаметова З.С. Программное обеспечение СОНО. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2006. – 40 с.
13. Сейдаметова З.С. Структуры данных и анализ алгоритмов. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2006. – 56 с.

Подано до редакції 29.03.2007 р.

УДК 371

ОЦІНКА ЗНАЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ШКОЛИ

Чупахіна Світлана Василівна

аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Педагогічний інститут Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника

Розвинуте суспільство повинно забезпечувати учням та їх батькам можливість об'єктивно визначити рівень навченості школяра з різних предметів і мати чіткі орієнтири щодо вдосконалення подальшої навчальної діяльності. Відтак у навчально-виховному процесі початкової школи обов'язковою розглядаємо наявність контрольно-оцінного етапу.

Систематичне оцінювання є умовою випереджуючого руху в

спирається на знання, що всі культури мають цінності, вірування, звичаї, мову, знання, власний світогляд, які є дійсними і діючими, і що всі ці характерні риси віддзеркалюють набутий досвід соціокультурної групи, набутий протягом певного часу. Ці знання і ідеали являють собою частину культури, тому що певні групи індивідуумів цінують і визнають їх; усі культурні групи розвиваються згідно цих чинників.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. передбачає, що система освіти в Україні має забезпечити виховання особистості з демократичним світоглядом, яка дотримується прав і свобод особистості; виховання у неї поважного ставлення до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання міжособистісних стосунків. Перераховані положення вимагають додержання полікультурних, плюралістичних підходів до організації освітнього процесу у державі. А тому, питання розвитку освіти в умовах поліетнічного регіону є сьогодні актуальним для України, особливо беручи до уваги той факт, що на території нашої держави проживають представники різних національностей, конфесій і т.д., а також те, що сьогодні триває процес реформування системи освіти України.

У деяких країнах полікультурна освіта набула статусу національної політики, державної мети і партійних програм; створено наукові асоціації, які щороку проводять національні та міжнародні форуми з питань культурного плюралізму; відкрито нові дослідницькі інститути, центри та програми. Перераховані дії свідчать про те, що полікультурність стає невід'ємною частиною професіоналізму. Стало нормою включати до статутів і положень шкіл, університетів, державних органів, суспільних організацій принципи полікультурності. Середні й вищі навчальні заклади активно вводять до своїх програм предмети з полікультурної освіти студентів або інтегрують матеріал, що розкриває питання культурного різноманіття, до діючих програм.

Аналіз публікацій і досліджень, присвячених проблемі полікультурної освіти, показав, що полікультурна освіта – це не нове явище для світу. Проблеми полікультурності порушували і досліджували багато видатних науковців минулого. Сьогодні особливо цікавими дослідженнями у царині полікультурної освіти можуть пишатися американці: Stephen N. Elliott [4], Robert Lado [7]. тощо. Українські дослідники здебільшого приділяють увагу методолого-теоретичним аспектам та історії розвитку полікультурної освіти в Україні і світі, проблемам етнічної ідентифікації особистості та стану маргінальності особистості (Р. Р. Агадуллін [1], І. Ф. Лощенко [2], Т. І. Мацейків [3]. тощо.).

Метою даного наукового дослідження є визначити чинники етнічної ідентифікації особистості та окреслити чіткі принципи полікультурної освіти у навчально-виховному процесі у вищому навчальному закладі.

Виклад матеріалу. У науковій літературі з порушеного питання можна зустріти такі терміни як “мультикультурна”, “полікультурна”, “інтеркультурна”, навіть “транскультурна” освіта. Цей факт може говорити лише про одне – про явище невизначеності ключового поняття нової для

України освітньої стратегії, що зумовлене недостатньою розробленістю методологічних та теоретичних питань, особливостями полікультурного регіону, що і впливає на розуміння полікультурної освіти.

Вперше поняття полікультурної освіти було подано у Міжнародному педагогічному словнику як освітню ситуацію, “коли носій однієї культурної системи вступає в контакт із цінностями іншої чи інших культур, представлених у даному навчальному закладі” [6]. Згодом, у Міжнародній енциклопедії освіти з’явилася більш повна дефініція. Там зазначається, що полікультурна освіта – це “освіта, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою” [5]. Полікультурна освіта сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального і особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів; робить наголос на важливості виховання у суб’єктів навчання толерантності у ставленні до носіїв іншої культурної системи. До завдань полікультурної освіти входить розвиток пізнавальних та невербальних умінь і навичок, що дають змогу вступати в контакт з іншими культурами та їхніми носіями [2].

Американські дослідники (Banks and Banks (1995)) визначають полікультурну освіту наступним чином: полікультурна освіта – це напрям дослідження та нова дисципліна, яка націлена на створення рівного доступу до освіти студентів, що належать до різних расових, етнічних, соціальних та культурних груп. Однією з головних цілей полікультурної освіти є допомогти всім студентам набути знань та навичок, що необхідні для ефективної життєдіяльності у плюралістичному демократичному суспільстві та для взаємодії та спілкування з представниками інших груп з метою створення здорової громадянської та моральної спільноти, яка б працювала на благо.

Беручи до уваги те, що фактично в усіх визначеннях полікультурної освіти, запропонованих різними науковцями, робиться наголос на освоєнні суб’єктами навчання глибокими знаннями рідної культури та культури представників інших національних спільнот, вміннями та навичками позитивного міжкультурного діалогу, на вихованні толерантного ставлення до інших народів та їхніх культур у навчально-виховному процесі, ми погоджуємось з дефініцією полікультурної освіти, запропонованою Р. Р. Агадулліним. Він зазначає, що “полікультурна освіта – це нова освітня стратегія, що визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання навчальних дисциплін і методику виховної роботи на основі принципів гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психологічних чинників розвитку особистості” [1].

Полікультурна освіта вимагає плюралістичного підходу. Плюралізація є однією з найбільш актуальних тенденцій процесу реформування освіти у світі в цілому та в Україні, зокрема. Плюралізація зумовлена демократизацією соціальних структур світового співтовариства. Демократизація системи освіти сприяє удосконаленню соціально-

взаємодія, технікой работы над проектами, в учебный план включена производственная практика.

В учебный план включен квалификационный проект, представляющий собой серьезное испытание, в котором студенты используют все свои знания, навыки и умения, полученные за восьмисеместровый период обучения. Квалификационный проект уже на бакалаврском уровне обеспечивает определенный профессиональный «тюнинг» выпускника [1, 285–309].

Дисциплины вариативной части, описанные выше, вплетаются в канву обязательных дисциплин. В монографии [1, 100–101] представлена карта профессиональной подготовки студентов специальности «Информатика». В эту карту включены дисциплины, изучение которых непосредственно формирует профессиональные компетентности у студентов этой специальности.

Первый верхний уровень карты профессиональной подготовки представляют дисциплины вводного цикла, изучение которых закладывает фундамент для изучения профессионально-ориентированных дисциплин. Затем во втором и третьем рядах идут дисциплины промежуточного цикла, на базе которых начинается углубленное изучение дисциплин профессии, скомпонованных по базисным тематикам.

Выводы. Разработка учебного плана и учебно-методических комплексов дисциплин требует высокой квалификации преподавателей кафедр и активного освоения международных стандартов подготовки специалистов, а также государственных нормативных документов Министерства образования и науки Украины. Тщательная проработка деталей учебных предметов и особенно процедур организации производственных практик требует ясного понимания текущих требований рынка труда для будущих программистов. Эти требования, по-видимому, не могут быть полностью стандартизованы, т.к. меняются от региона к региону. В дальнейшем планируется описание адаптации учебных планов по специальности «Информатика» для образовательно-квалификационного уровня «магистр».

Summary. We present a version of computing curriculum that based on Ukrainian standard of preparing by the Informatique specialty. We describe how to form bachelor degree computing curriculum in the part of preparing programmers.

Keywords: computing curriculum, Informatique, elective component of curriculum.

Резюме. В статье представлена одна из возможных настроек Образовательно-профессиональной программы подготовки по специальности «Информатика». Описано формирование вариативной составляющей учебного плана образовательно-квалификационного уровня «бакалавр».

Ключевые слова: отраслевой стандарт высшего образования, вариативная составляющая, специальность «Информатика».

Резюме. У статті представлена одна з можливих настройок Освітньо-

Дисциплины вариативной части учебного плана	Распределение количества кредитов, отведенных на изучение дисциплины, по семестрам							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Введение в специальность	2							
2. Конкретная математика		3	3					
3. Программное обеспечение SOHO			2					
4. Специализированные языки программирования				4				
5. Операционные системы					4			
6. Структуры данных и анализ алгоритмов					5	4		
7. Системное программирование						3	3	
8. Веб-ориентированное программирование							4	
9. Теория сложности							4	
10. Теория программирования								4
11. Курсовой проект				+	+	+	+	
12. Производственная практика							+	
13. Квалификационный проект								+

Дисциплина «Конкретная математика» является введением в математические методы и формально-логические рассуждения, которые составляют фундамент большинства областей компьютеринга. Они необходимы для понимания важных идей компьютерного мира. Эта дисциплина способствует усвоению научных методов работы и пониманию способов использования вычислительных методов на практике.

Изучаемая в третьем семестре дисциплина «Программное обеспечение SOHO» [12], превращает студентов в квалифицированных пользователей, развивает у студентов коммуникативные способности, а также формирует навыки оформления проектной документации и проектов.

Четырехсеместровая цепочка (с четвертого по седьмой семестры) дисциплин «Специализированные языки программирования», «Операционные системы», «Системное программирование» формирует у студентов навыки системного программирования, учит понимать процессы, протекающие в компьютере, для того, чтобы эффективно программировать.

Изучение дисциплин «Структуры данных и анализ алгоритмов» [13], «Теория сложности», «Теория программирования» обеспечивают овладение теоретическими основами программирования, умениями анализировать алгоритмы, выбирать подходящие структуры данных и алгоритмы. Изучение этих дисциплин формирует базовую «пожизненную» компоненту профессиональных навыков. Эта компонента позволяет профессионалу «выживать» при любых возможных и неизбежных переменах в компьютеринге: изменение аппаратуры, изменение языков программирования и программных средств, изменение стилей и т.п.

Изучение дисциплины «Веб-ориентированное программирование» направлено на развитие навыков программирования «под Интернет».

Для приобретения студентами практического опыта проектирования и реализации программных продуктов в учебный план, начиная с четвертого семестра и заканчивая седьмым, включены курсовые проекты.

Для ознакомления с региональными компаниями, их стилем

економічного розвитку суспільства, перетворенню соціального середовища на демократичних засадах, розширює освітній простір; плюралізація, в свою чергу, сприяє поглибленню та закріпленню демократичних досягнень, сприяє формуванню нової філософії життя, культури мислення. Плюралізація спрямована на розвиток особистості та її структури.

Процес глобалізації виступає у ролі усереднювача та уніфіканта світоглядів світу, ліквідує відмінності між культурами, уподібнює їх. Ці процеси змушують людину відчувати загрозу збереженню її ідентичності, і вона прагне закріпити свою ідентичність, захистити своє розуміння і ставлення до світу, побут, самобутність. Полікультурна освіта виступає на захист етнічного у структурі особистості, запобігає нівелюванню суспільства. Етнічна самоідентифікація є основою прийняття індивідом зразків і норм поведінки своєї етнічної спільноти, що звільняє її від потреби перебудовувати свою поведінку й шукати рішення в стандартних ситуаціях. Значущість етнічної самоідентифікації визначається здатністю ядра національної культури через такі його складові, як мова етносу, матеріальна культура, соціонормативні стереотипи та етнопсихологічні орієнтації, впливати на поведінку представників національної спільноти [1].

Джерелом суперечностей етнічної самоідентифікації є етнокультурна маргінальність. Етнокультурна маргінальність характеризує проміжне перебування індивіда (групи, спільноти) у взаємодіючих культурах, іншими словами – перехід індивіда від одного мовно-культурного стану до іншого. Поняття “маргінальна особа” відображає амбівалентність, внутрішню суперечливість, трагічний розлад з самим собою, який відбувається під перехідним впливом різних культур, коли людина опинилася н межі двох чи більше культур і тяжіє одразу до декількох спільнот. Маргінал – це суб’єкт, який залишив одне культурне оточення, але ще не став повноправним членом нового; це амбівалентний, психічно розколотий, нестійкий тип, що, прагнучи жити одночасно в двох світах, не живе в жодному з них; це індивід, який, прийнявши цінності двох чи більше соціокультурних, іноді навіть в чомусь ворогуючих систем, відчуває соціальний дискомфорт, зазнає осуду в кожній з них [3].

Основною метою полікультурної освіти є формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, яка володіє розвинутим почуттям розуміння інших культур, поваги до них, яка вміє жити в мирі та злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань. Мета полікультурної освіти конкретизується завданнями, що випливають з неї, які у свою чергу різняться залежно від політичної, економічної, соціокультурної специфіки країн і регіонів. Основними завданнями полікультурної освіти в Україні є: глибоке й усебічне опанування учнями культури рідного народу як обов’язкової умови причлення до інших культур; формування у суб’єктів навчання уявлень про розмаїття культур у світі та Україні, розуміння внутрішнього прийняття рівноправності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової

цивілізації та самореалізації особистості; створення умов для прилучення та інтеграції суб'єктів навчання до культури інших народів, які проживають на території нашої держави; створення психологічних умов для подолання явища етнокультурної маргінальності у полікультурних навчальних групах; будувати громадянське виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості; виховання представників усіх національностей у дусі взаємопорозуміння, довіри і толерантності, готовності до позитивного міжетнічного та міжкультурного діалогу; формування і розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур.

Готовність суб'єктів навчання до повноцінного життя та професійної діяльності у полікультурному середовищі визначається знаннями, вміннями та навичками, а також певними якостями особистості, які формуються у навчальному закладі; отож, під час навчання студент опановує полікультурну компетенцію. Полікультурну компетенцію ми можемо визначити як загальну здатність до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства, таку здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, умінь та навичках позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії [1].

Спираючись на зазначене вище можна виокремити основні функції полікультурної освіти: формування у суб'єктів навчання під час навчально-виховного процесу уявлення про різноманітність культур та їхній зв'язок; спонування суб'єктів навчання до усвідомлення важливості культурного розмаїття спільноти, у якій вони проживають, для самореалізації особистості та успішної професійної діяльності; виховання у них позитивного ставлення до культурних відмінностей, толерантності по відношенню до представників інших етнічних та культурних груп; розвиток умінь та навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаємопорозуміння [2].

Впровадження у навчально-виховний процес ідей полікультурної освіти потребує розробки нових підходів до формулювання її принципів, що сприятиме ефективному впровадженню елементів полікультурної освіти та виконанню її основних завдань. Спираючись на визначення полікультурної освіти, запропоноване у даному дослідженні, ми можемо виокремити такі її принципи: принцип гуманізму – згідно Конвенції про права людини цей принцип означає визнання людини як основної цінності світової цивілізації, її прав на свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей незалежно від расової, етнічної, культурної належності та віросповідання; принцип толерантності – передбачає визнання рівноправності та рівноцінності всіх народів та культур, що проживають на певній території; відмова від культурно-освітньої монополії у ставленні до інших народів; принцип культуродоцільності – містить у собі здійснення громадянського виховання з урахуванням глибокого та всебічного вивчення історико-культурного розвитку усіх етнічних груп та народів, що

Спеціалізовані мовні програмування (4 семестр), Операційні системи (5 семестр), Структури даних і аналіз алгоритмів (5, 6 семестри), Системне програмування (6, 7 семестри), Веб-орієнтоване програмування (7 семестр), Теорія складності (7 семестр), Теорія програмування (8 семестр). Розподілення цих дисциплін по кредитним одиницям представлено в таблиці 1. В глосарії термінів Європейського вищого освіти [11], сказано, що кредит – це учетна одиниця, «валюта», використовувана для вимірювання студентської навчальної навантаження в термінах часу, необхідного для досягнення заздалегідь встановлених результатів навчання. Кредит дозволяє викладачам і студентам оцінювати обсяг і рівень вивчення, опираючись на досягнуті результати і відповідну навчальну навантаження, вимірену в одиницях часу.

Кредит може бути зарахований студенту в підтвердження встановленого рівня навчальних досягнень на основі роботи, виконаної безпосередньо в час навчання або в час попереднього вивчення предмету. Кредит не може не зараховуватися навчальним закладом в майбутньому, якщо він когось-будь-коли присвоєний (за винятком особливих обставин, заздалегідь узгоджених навчальним закладом і породжуваних швидкими змінами вимог до навичок і знань, наприклад, в інформатиці і медицині).

Вивчення дисципліни «Введення в спеціальність» призначено адаптувати вчорашнього школяка до стандартів вищої школи, ознайомити студентів з основами і різноманітністю тематик комп'ютерної науки, а також навчити їх користуватися даними, представленими в спеціалізованій комп'ютерній літературі (книжки, журнали, інтернетові ресурси і т.п.), не тільки в час навчання в навчальному закладі, але і на протязі всієї професійної діяльності.

Таблиця 1.

Розподілення дисциплін варіативної частини навчального плану спеціальності "Інформатика" по семестрам (бакалавський рівень)

Подготовка квалифицированных специалистов, отвечающих современным требованиям – многослойная задача, требующая усилий на всех уровнях: и на общегосударственном, «сверхвузовском» уровне, на региональном уровне и на уровне вуза. Однако важнейшим уровнем является уровень выпускающей кафедры, которая формирует специалиста. Отсутствие профессионализма у администраторов и преподавателей на этом уровне, или формальное отношение к учебному процессу, – способны свести на нет все реформаторские усилия, применяемые на более высоких уровнях образовательной иерархии. Важной компонентой образовательного процесса на этом уровне является среда образования, ментальность кафедр, ткань отношений между преподавателями и студентами, которые в западном образовании уже определили следующим выражением – «From the sage on the stage to the guide on your side» (Смысл этого выражения можно передать следующим образом: роль преподавателя – в восприятии обучаемого – должна сместиться от мудреца, вещающего со сцены, к тренеру, играющему за твою команду. При таком подходе формируется многообразие обучающихся и воспитывающих сред, что приводит к обновлению процесса обучения, обновлению учебных заведений, а также всей системы образования) [1, с.95].

Эти процессы должны затронуть работу выпускающих кафедр на всех курсах: от первого до выпускного. Если для первого курса важно создание гибкой, дружественной среды, облегчающей адаптацию вчерашнего школьника к университетским стандартам, то с приближением к выпускному курсу эта среда должна становиться все более профессионально-ориентированной, все более стимулирующей творчество, взаимоподдержку и внутреннюю конкуренцию будущих специалистов.

Для реализации этого необходимо определиться не только с целями обучения, но и с моделью организации учебного процесса, которая наиболее полно воплощает поставленные цели. В [1, 50–61]. представлены возможные модели учебных планов и организации учебного процесса в сфере компьютеринга, а также трехуровневое деление изучаемых на образовательно-квалификационном уровне «бакалавр» дисциплин на вводные, промежуточные и углубленные, а также возможные модели компоновки совокупности предлагаемых студентам дисциплин. Для вводных курсов, как рекомендовано в известном международном стандарте СС2001 [10]., предложено шесть реализаций: императивная, объектная, функциональная, широкая, алгоритмическая и аппаратная. Для промежуточных курсов, т.е. дисциплин, которые изучаются после вводного цикла, предлагаются четыре подхода: тематический, сжатый, системный, веб-подход. Конечно, названные модели являются не единственно возможными. Каждое учебное заведение может проектировать свои модели.

Очень важным является включение в вариативную часть учебного плана бакалавров специальности «Информатика» следующих дисциплин: Введение в специальность (1 семестр), Конкретная математика (2, 3 семестры), Программное обеспечение SOHO (3 семестр),

проживають на території нашої держави, що матиме змогу забезпечити гармонійний синтез громадянських та етнокультурних складових особистостей; принцип діалогу культур – має на меті досягнення усвідомлення суб'єктами навчання багатогранності та різноманітності світової спільноти, організацію освітньої діяльності як діалогу культур у просторі та часі; принцип діалогу культур закликаний до активізації процесу мислення суб'єктів навчання, спонукає їх до проведення дискусій, розроблення проектів, участі у рольових іграх, тренінгах – все це сприятиме набуттю суб'єктами навчання досвіду розв'язання проблемних ситуацій, що пов'язані з особливостями взаємодії у полікультурному середовищі, формують культуру міжнаціонального спілкування, що є важливим для реалізації успішної професійної діяльності; принцип етнопсихологізації – передбачає створення оптимальних психологічних умов для прилучення етнічних груп та народів до інших культур на основі врахування життєвих, побутових та ментальних особливостей; принцип етнопедогогізації – передбачає навчання та виховання суб'єктів навчання, що базується на національних звичаях, традиціях народів України; принцип полілінгвізму – спрямування навчання на опанування суб'єктами навчання декількох мов (враховуючи мови народів та етнічних груп, що проживають поряд); це є обов'язковою умовою успішного прилучення до інших культур та показником готовності до плідної професійної діяльності у полікультурному середовищі; у будь-якому разі полілінгвізм людини, спеціаліста є також показником вищого рівня когнітивних здібностей; принцип системності – визначає цілісність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх складових полікультурної освіти; принцип діяльнісного підходу – полягає в орієнтації навчально-виховного процесу на опанування суб'єктами навчання вмінь та навичок позитивної взаємодії з представниками інших етнокультурних систем.

Висновки. Отже, проектуючи впровадження полікультурної освіти, важливим є врахування соціокультурного оточення суб'єктів навчання (етнічний та конфесійний склад спільноти, настанови та упередження, що є присутніми у оточенні; індивідуальна зацікавленість суб'єктів навчання у проблемах полікультурної спільноти, окремих етнічних чи соціокультурних груп); етнічних та соціально-економічних особливостей регіону, де проживають суб'єкти навчання; соціокультурного становища у регіоні, країні, світі (причини та процеси зближення країн, представників різних етнічних та конфесійних груп, експансія культури, розвиток конфліктів та виявлення їх причин, формування націоналізму); методологічні, педагогічні, психологічні та особистісні можливості викладацького складу закладу освіти; створення сприятливих психологічних умов для успішного протікання процесу етнокультурної ідентифікації (намагатися уникати виникнення у суб'єкта навчання ситуації маргінальності).

Напрями подальших розвідок. Розглянуті нами методологічні та теоретичні аспекти полікультурної освіти свідчать про складність, багатосторонність порушеної проблеми, про необхідність дослідження та

виявлення уніфікованих принципів побудови навчально-виховного процесу полікультурної освіти, які можна було б практично використовувати у різних регіонах нашої держави, враховуючи соціокультурні, етнічні, соціально-економічні умови того чи іншого регіону.

Резюме. У статті подається визначення полікультурної освіти, окреслюються теоретико-методологічні засади впровадження полікультурної освіти у навчально-виховний процес навчальних закладів, звертається увага на явище плюралізму в освіті та етнічну ідентифікацію особистості, визначаються основні завдання полікультурної освіти, її принципи та функції.

Ключові слова: полікультурна освіта, навчально-виховний процес, плюралізм, етнічна ідентифікація особистості, маргінальність особистості.

Резюме. В статье подаётся определение поликультурного образования, описываются теоретико-методологические основы внедрения поликультурного образования в учебно-воспитательный процесс учебных заведений, обращается внимание на явление плюрализма в образовании и этническую идентификацию личности, определяются основные задачи поликультурного образования, её принципы и функции.

Ключевые слова: поликультурное образование, учебно-воспитательный процесс, плюрализм, этническая идентификация личности, маргинальность личности.

Summary. This research deals with the definition of multicultural education, theoretical methodical foundations of multicultural education application to the education process of higher educational establishments has been described, the phenomena of pluralism and personality ethnic identification have been studied, basic tasks of multicultural education as well as its principles and functions have been defined.

Keywords: multicultural education, education process, pluralism, personality ethnic identification, marginal personality.

Література

1. Агадуллин Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. - № 3. – С. 18-29.
2. Лощенова І. Ф. Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці // Педагогіка і психологія. – 2002. - № 1-2. – С. 68-77.
3. Мацейків Т. І. Етнокультурна ідентифікація особистості // Педагогіка і психологія. – 2001. - № 1. – С. 17-23.
4. Educational Psychology: Effective teaching, effective learning / Stephen N. Elliott...[et al.]. – 3rd ed. – The McGraw-Hill Companies, the USA, 2000. – 232 p.
5. International Encyclopedia of Education. – Vol. 7. Oxford, Rargamon Press, 1994. – P. 39-63.
6. International Dictionary of Education. - London, Kogan Page, 1997. – P. 273.
7. Lado, Robert. Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. - Cop., 1957. - VIII, 141 p.

Подано до редакції 28.03.2007 р.

УДК 378.147:681.3

ВАРИАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОТРАСЛЕВОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА»

*Сейдаметова Зарема Сейдалиевна
докторант Национального педагогического университета
и.м. М.П.Драгоманова*

Постановка проблемы. Отраслевые образовательные стандарты подготовки бакалавров подразумевают тонкую настройку на уровне высших учебных заведений, которая учитывает не только региональные особенности, но и специфику выпускающей кафедры университета. Важную роль в этой настройке играет выпускающая кафедра, поскольку именно она отвечает за формирование специалиста [1, с.94-95].

Базовыми документами формирования учебного плана подготовки студентов являются отраслевые образовательные стандарты Образовательно-квалификационная характеристика (ОКХ) и Образовательно-профессиональная программа (ОПП). Отраслевой стандарт высшего образования ОПП предполагает наличие обязательной части, которая четко прописана, и вариативной составляющей, которая формируется учебным заведением. Формирование вариативной составляющей – такова технология настройки образовательной-профессиональной программы специальности.

В соответствии с известной в менеджменте классификацией технологий по Джоан Вудворд [2, с.96-97]., обязательная часть стандарта высшего образования соответствуют массовой или крупносерийной технологии, а вариативная составляющая – единичному или индивидуальному производству. Каждая выпускающая кафедра по-своему формирует эту индивидуальную технологию, стандартизация здесь неуместна, но публичное обсуждение этих технологий кажется необходимым.

Анализ последних исследований и публикаций. В статьях Ю.Л.Костюка [3]., В.А.Сухомлина [4]., [5]., Т.Ю.Морозовой [6]., В.М.Монахова, Н.В.Монахова, Д.А.Власова [7]., [8]. представлены проблемы унификации учебных планов, концепции, образовательные стандарты, способы их адаптации к IT-образованию. В работах А.А.Терехова, В.Павлова представлены перспективы и направления развития IT-образования на постсоветском образовательном пространстве [9]. Автором данной статьи в монографии [1]. были рассмотрены некоторые принципиальные вопросы подготовки инженеров-программистов.

Целью статьи является представление одной из возможных версий настройки ОПП специальности «Информатика» и формирования вариативной составляющей учебного плана. Эта версия настройки апробировалась в течение ряда лет в Крымском инженерно-педагогическом университете в ходе педагогического эксперимента.

Изложение основного материала.

определяется целями и особенностями того или иного вида общения [3, с.26-27].

Выводы. Итак, *структуру профессионального общения* студента, будущего менеджера можно рассматривать с точки зрения мотивов, целей, организации коммуникативной ситуации и осуществления ситуативной рефлексии, оценки результатов профессионального общения, проектирования новой коммуникативной ситуации, а также управления профессиональным общением на протяжении всего процесса межличностного взаимодействия субъектов. Процесс *обучения профессиональному общению будущих менеджеров* в вузе должен включать не только овладение студентами теоретическими знаниями, способами деятельности, но и технологией профессионального общения. Основным механизмом в данном процессе выступает ситуативная рефлексия, позволяющая будущим менеджерам не только отражать в сознании их собственную внутреннюю деятельность, но и осваивать содержание будущей деятельности в личностном контексте.

Ключевые слова: профессиональное общение менеджера, мотивы, цели, планирование профессионального общения, организация коммуникативной ситуации, осуществление ситуативной рефлексии, оценка результатов личностно ориентированного взаимодействия, коррекция действий и проектирования новой коммуникативной ситуации.

Резюме. В статье раскрывается сущность профессионального общения менеджеров, дается подробное описание структурных компонентов профессионального общения менеджеров, а также выделены этапы профессионального общения, которые необходимо учитывать при обучении будущих менеджеров в вузе.

Резюме. У статті розкривається сутність професійного спілкування менеджерів, надається докладний опис структурних компонентів професійного спілкування менеджерів, а також визначені етапи професійного спілкування.

Summary. In the article are considered the essence of professional communication of managers, structure of professional communication of managers, and also were marked stages of professional communication, that can be used in the learning process.

Литература

1. Богданова М.К. Личностно-ориентированное педагогическое общение – необходимое условие успешного взаимодействия // Наука і освіта. – 2000. – № 4. – С. 6-7.
2. Кань-Калик В.А. Основы профессионального педагогического общения: Учеб. Пособие. – Грозный: Чеч.-Инг. Ун-т, 1979. – 138 с.
3. Мартынов Е.Д. Профессионалы в управлении. – Л.: ЛГУ, 1991. – 123 с.
4. Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление. – М.: Смысл, 2002. – 246 с.
5. Уиткин Э. Профессия – менеджер. – М.: Знание, 1992. – 203 с.

Подано до редакції 18.04.2007 р.

УДК 379.82

ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Пішун С.Г.

Сумський юридичний факультет

Харківського національного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Світовий та вітчизняний досвід показує, що одним з перспективних і продуктивних шляхів виходу з кризи загального виховання у вузі є розвиток творчої діяльності студентів. Актуальність та необхідність реалізації цього шляху в умовах вищого навчального закладу диктується тим, що велика кількість студентів у вільний час полишена сама на себе, хоча ні для кого не секрет, що повне ігнорування, відмежування вузу від цієї проблеми веде до серйозних негативних наслідків.

Подальший розвиток теорії особистості особливо гостро ставить питання про необхідність системного підходу до неї і приводить до появи “прикордонних” проблем, які можуть знайти вирішення в комплексному аналізі з позицій суміжних наук. Загальним центром, в якому сходяться дослідження соціальних педагогів, психологів, є ціннісна орієнтація групи і особистості, спільність цілей діяльності, спрямованість або мотивація поведінки людей. Однак, через надзвичайну складність мотиваційної сфери, яка пов’язує зовнішні й внутрішні фактори діяльності, їх взаємодії на різних рівнях спонукання і регуляції поведінки, теорія мотивації залишається важливим фактором наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень. Питання мотивації діяльності, а також творчого потенціалу досить повно розглядаються у роботах Гіптерс З., Кічатинова Л.П., Пичі В.М, Симонова В.П., Чистова Г.О., Якобсон П.М., Яковлевої О.Л., Москвичова С.Г., Михайлова М.М., Андрєєва В.І., Т.Г. Браже Т.Г., Кічук Н.В., Кравчук П.Ф., Майданова А.С., Овчинникова В.Ф., Пономарьова Я.О., Посталюка Н.Ю., Рибалко В.В., Ростовцева Н.Н., Райзенберга Б.А.

На думку П.М.Якобсона, «вивчення мотивів поведінки слід пов’язувати з ціннісними орієнтаціями особистості, оскільки соціально-психологічні дослідження можуть розкривати саме зв’язок мотивації поведінки з певними системами цінностей, які прийнятні в суспільстві як у цілому, так і в його різних верствах і соціально-культурних групах»[8, с.311].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином, проблема орієнтації особистості набуває безпосереднього практичного значення, бо дозволяє простежити механізм формування і реалізації життєвих планів у діяльності особистості, в єдності мотиваційно-особистих і об’єктивних соціальних факторів. Відмітна риса цих орієнтацій – те, що, виявляючись у соціально значущій діяльності як домінанта, що регулює і координує структуру відносин, вона містить елементи справжнього (ситуація), минулого (досвід) і майбутнього (перспектива). На жаль, цій проблемі ще не приділялося достатньої уваги у дослідженнях.

Отже, метою нашої статті є вирішення проблеми впливу творчості

на мотиви та самореалізацію студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність можна визначити як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи себе і умови свого існування. У діяльності людина створює предмети матеріальної і духовної культури, удосконалює свої здібності, зберігає і перетворює природу, будує суспільство, створює те, що без її активності не існувало б.

Творчий характер діяльності виявляється у тому, що завдяки їй людина виходить за кордони природної обмеженості, тобто перевищує свої ж генотипно обумовлені можливості. Внаслідок продуктивного, творчого характеру діяльності людина створила знакові системи, знявдя впливу на себе і природу. Користуючись цими засобами, вона побудувала сучасне суспільство, міста, машини, з їх допомогою виробила нові предмети споживання, матеріальну і духовну культуру і, врешті-решт, перебудувала саму себе. Історичний прогрес за останні кілька десятків тисяч років зобов'язаний саме діяльності, а не удосконаленню біологічної природи людей.

Породивши і продовжуючи удосконалювати предмети споживання, людина, окрім здібностей, розвиває свої потреби. Пов'язані з предметами матеріальної і духовної культури, потреби людей набирають усе більш культурного характеру. Людина більше створює, ніж споживає. Якби її діяльність мала в основному споживацький характер - кільком десяткам поколінь людей не вдалося б за порівняно короткий історичний строк досягти такого технічного прогресу, створити грандіозну культурну базу, характерну для сучасного суспільства. Все це – завдяки діяльнісному характеру людської активності.

Проблема творчої діяльності та взагалі творчості стає останнім часом усе більш актуальною. Творчість уже не вважається прерогативою окремих особистостей, пов'язаною з талантом чи геніальністю, а визначається природною формою проживання людиною свого життя., більш того, вона сприяє розвитку здорової особистості. До цього можна додати ще й те, що життя у творчості – людський рівень життя, еволюційна новина, закладена в людині. Без фантазії, художньо-образного мислення, творчості, їх узагальнення, пізнання гармонії світу, практичне досягнення досконалості в усіх галузях людської практики було б неможливим. Відокремившись від естетичної, художня потреба, потреба творчості, на думку Гегеля, забезпечує людині можливість «звільнитися від дійсності, піднятися над жалями життя, пізнати світ у повноті й життєвості його прояву» [6].

Підхід до розуміння впливу творчості на мотиви участі студентів і їх самореалізації у такій діяльності базується, на наш погляд, на двох концептуальних принципах. По-перше, головною рушійною силою поведінки і життєдіяльності людини є прагнення до значущості власної особистості з усіма можливими нюансами. По-друге, людина – цілісна динамічна система, що самокерується, саморегулюється, саморозвивається, яка може самоудосконалюватися відповідно до поставлених цілей, потреб і

предстоящої професійної діяльності студентів, которые планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе общения. Первые задачи могут быть в целом заранее спрогнозированы, задуманы, предвосхищены, но, в конечном счете, всегда должны корректироваться обстоятельствами общения и текущими коммуникативными задачами.

Исходя из того, что педагогический процесс состоит из замысла, воплощения замысла, анализа и оценки, то можно выделить соответствующие этим четырем стадиям этапы профессионального общения, представляющие систему общения, характерную для конкретного этапа педагогической деятельности:

1. Моделирование педагогом предстоящего общения со студентами в процессе подготовки к лекции.
2. Организация непосредственного общения со студентами.
3. Управление общением в педагогическом процессе.
4. Анализ осуществляемой системы общения и моделирования новой системы общения на предстоящую деятельность.

Все эти этапы образуют общую структуру процесса обучения профессиональному общению.

Моделирование – важный этап педагогического взаимодействия. Заключается в прогнозировании предстоящего общения, которое осуществляется нами и в обыденном общении, и в информационном распределении материала. Какой бы вид предстоящей деятельности ни планировался, перед мысленным взором преподавателя возникают лица студентов. Таким образом, идет коммуникативное прогнозирование предстоящей деятельности.

Второй этап условно можно назвать «коммуникативной атакой», во время которой завоевывается инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением со студентами.

Управление общением представляет собой тот аспект педагогического взаимодействия, который придает последнему профессиональный характер.

Управление общением включает в себя следующие элементы: конкретизация спланированной ранее модели общения; уточнение условий и структуры предстоящего общения; осуществление начальной стадии непосредственного общения; управление инициативой в системе начавшегося общения.

Анализ общения, как следующая стадия, направляется на соотнесение цели, средств, результатов. Как отмечают некоторые исследователи, педагог должен выявить слабые стороны общения, осмыслить, в какой мере, он удовлетворен процессом взаимодействия с детьми, спланировать систему предстоящего общения с коллективом или отдельным студентом с учетом внесения необходимых корректив.

И, наконец, ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной коммуникативной задачи с точки зрения Е.Д. Мартынов

менеджерів організацій неможливо без оцінки результатів комунікативних ситуацій і корективної наступних актів професійного міжособистісного взаємодіяння. Результати комунікативних ситуацій можуть відповідати поставленим цілям, але по темі або іншим причинам можливі і відхилення від них. Тому більша роль у міжособистісному взаємодіянні належить оцінці даних результатів і її порівнянню з наміченими цілями. Оцінка дозволяє констатувати, виявляти причини виникаючих труднощів, то єсть дає можливість учасникам професійного спілкування визначити, яким являється кінцевий результат їх взаємодіяння.

Оцінка результатів професійного спілкування передбачає проектування майбутніх менеджерів і педагогом наступного взаємодіяння, на основі засвоєних студентами знань про сутність і структуру означеного процесу. При отриманні значимих результатів оцінка дозволяє передбачити, де можна використати наявний досвід, яким чином він буде застосовуватися в майбутньому професійній діяльності. При незначительних результатах, внаслідок встановлення причин невдачі при виконанні завдань, слід вибрати засоби, прийоми, з допомогою яких можна буде усунути недоліки.

Описувана структура професійного спілкування відображає основні компоненти, їх зв'язки, характерні для професійної управлінської діяльності, а також функції, які складають основу професійного спілкування менеджерів організацій.

Всі компоненти, що входять до змісту навчання професійному спілкуванню, повинні реалізовуватися в освітньому процесі в цілому вигляді, в сукупності, коли спілкування представляє як феномен міжособистісного взаємодіяння. Конкретизоване в педагогічній діяльності, професійне спілкування виступає і як процес рішення викладачем безлічного множини комунікативних завдань, і як його результат. В процесі спілкування з навчаними педагог здійснює, по-перше, психологічний і комунікативний пошук, пов'язаний з пізнанням індивідуального особистісного іншого, і, по-друге, вибір у відповідності з цим особистісним специфічним репертуаром виховально-цілеспрямованих взаємодіянь відносно даного студента.

Відкриваючи специфіку педагогічної діяльності, В.А. Ан-Калик зазначає, що спілкування як фактор, супроводжує діяльність, присутнього їй, перетворюється в категорію професійно значимого, що лежить в природі професії [2, с.44]. Тому в даному випадку спілкування виступає не як звичайна форма людського взаємодіяння, а як категорія функціональна. Через педагогічну підготовку викладача, діяльність якого засвоюється як норма, реалізуються гуманістичні орієнтації в свідомості студента. То єсть спілкування виступає як інструмент впливу, і звичайні умови і функції спілкування отримують тут додаткову навантаженість [1, с.6].

При цьому необхідно розрізняти загальні комунікативні завдання

прийнятих нею ціннісних орієнтацій. Реалізація і розкриття зазначених принципів знаходить своє відображення в концепції участі в культурно-творчій діяльності. Прагнення до власної значущості, на наш погляд, – головний фактор, який визначає джерело творчої активності молоді, її здібності і особливості. «Головним збуджувальним мотивом творчості, як виявилось, є прагнення людини реалізувати себе, виявляти свої можливості» [4, с.28].

Творчий процес, представляє систему розвитку суб'єкта шляхом нескінченної зміни навколишніх предметів, умов існування і як наслідок – зміну самого суб'єкта творчості. Слід зазначити, що необхідною умовою успішної творчої самореалізації студентської молоді є становлення її як суб'єкта соціальної діяльності. Ми вважаємо за можливе розглядати творчу самореалізацію молоді з позицій діяльнісного підходу, оскільки наочна діяльність – єдина форма об'єктивного процесу, яка іманентно включає суб'єктність.

Саме у діяльності складається вся суперечлива різноманітність суспільних відносин, і саме в діяльності ця суперечність розгортається перед людиною, знаходячи вираз в його творчій активності. Тому діяльнісний підхід об'єднує всі концепції, які мають не тільки загальні, але і суттєві відмінності в творчій самореалізації індивідів. Він виявляється універсальним в межах соціальних відносин, оскільки може виключити ті сторони самореалізації, які є результатом біологічної еволюції.

Тут необхідно розглядати мотивацію, яка лежить в основі поведінки, яка стимулює, наповнює систему ціннісних установок особи, роблячи їх невіддільними однією від одної в практичній діяльності. «...У багатьох випадках саме соціальні умови існування здатні викликати зрушення фізіологічних показників, зумовлювати зміни у поведінці. Переконалим прикладом є зумовленість поведінки самим фактом належності до певної соціальної групи [2, с.35-49].

«Самореалізація в сфері творчості приваблює молодь можливістю злиття і взаємодоповнення в творчому процесі, раціонального і емоційного, думок і дій, інтелектуальних і фізичних зусиль. Вона значною мірою сприяє подоланню односторонності розвитку особистості молоді людини» [1, с.98].

Виконуючи функції головного психічного регулятора соціальної діяльності, вона – своєрідний “фільтр” мотиваційних процесів, які забезпечують прагнення до певних цілей, що мають для особистості особливе значення. Проте недостатньо розглядати творчість тільки погляду результативності діяльності, у якій вона реалізується. Якщо дивитися на неї з боку розвитку, процесуально, як на сукупність можливостей, що постійно змінюються, то негайно виникає потреба розширити критерії оцінювання творчого потенціалу і вимірювати його не тільки новизною і значущістю передбачених результатів діяльності, а й тими змінами особистісної структури об'єкта творчості, які ведуть внаслідок самовдосконалення і самореалізації особистості до змін у характері й змісті її життєвих проявів. Я.О. Пономарьов виділив перцептивні та

інтелектуальні особливості особистості із значним рівнем творчого потенціалу, такі як: надзвичайна напруженість уваги, висока вразливість, цілісність сприйняття, інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, великі за обсягом знання; серед характерологічних особливостей творчої особистості: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізованість, працездатність. «Особливості мотивації полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі»[3, с.18–21]. До переліку чинників, що впливають на хід формування і реалізації творчого потенціалу особистості “зсередини” віднесені такі: природні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотивація (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція).

Досить важливу роль у вивченні специфіки мотивації творчої діяльності молоді, на нашу думку, відіграють адаптаційні процеси в різноманітних видах професійної діяльності як основних сферах життєдіяльності і самореалізації молодих людей, до яких їм доводиться пристосовуватися, проявляючи свій творчий потенціал. Тут можуть бути виділені два аспекти: «по-перше, адаптація до умов реалізації діяльності, що змінилися (зміна в структурі соціальних цінностей, організаційні перетворення, вдосконалення і інновації в технології і т.п.); по-друге, адаптація, входження в нову професійну діяльність» [5, с.72-80]. Складності і суперечності включення студентської молоді в бажані для неї соціально-статусні групи, особливо в суспільстві, що переживає соціально-економічну кризу, роблять негативний вплив як на процес її соціалізації, на характер і спрямованість її мобільності, так і на мотиваційну сферу в цілому.

Одним з особливих механізмів пошуку сенсу творчої самореалізації, мотиву творчої діяльності може бути послідовність відносного звільнення (емансипації) від зовнішньої детермінації і внутрішніх природних особливостей. «Суть сенсу життя як психологічного феномена в тому, що, виникаючи в результаті взаємодії «зовнішнього» і «внутрішнього», він разом з тим емансипується від того і іншого і починає діяти як «буферний механізм», як «система заборон і протипаг», що не допускають одностороннього підпорядкування «зовнішньому» і що разом з тим перешкоджають перетворенню людини на раба власних потреб, захоплень, своїх безпосередніх короточасних інтересів»[7, с.19]. Уявляється, що психологічний феномен адаптації також не може бути зведений тільки до «зовнішнього» (соціального) або тільки до «внутрішнього» (емоційно-психологічного, мотиваційного) і тому теж може розглядатися як відома емансипація від цих взаємодіючих чинників.

Творча самореалізація студентської молоді - взаємоспрямований процес, в якому головну роль грає духовність, - сплав ціннісних установок і мотивації поведінки особи, що народжує творчість, результати якої, адаптуючись в суспільстві, впливають на розвиток мотивації і ціннісних

направленность личности и являясь источником целеполагания, выполняют, таким образом, побудительную функцию.

Цель, являясь прогностической моделью конечного результата профессионального межличностного взаимодействия, позволяет принимать решения, касающиеся выбора методов и форм профессионального общения относительно конкретной коммуникативной ситуации. То есть, цель как системообразующий компонент структуры профессионального общения менеджеров выполняет направляющую, прогностическую функции процесса межличностного взаимодействия.

Предвидение результата профессионального личностно ориентированного взаимодействия и анализ условий его достижения позволяют определить содержание коммуникативной задачи или ситуации, выбрать соответствующие приемы и способы личностно ориентированного взаимодействия, спланировать и организовать целесообразные взаимодействия в рамках конкретной коммуникативной ситуации. Организация коммуникативной ситуации включает отбор личностно ориентированных приемов и способов, техник общения, позволяющих студентам-менеджерам достичь поставленной цели, произвести самооценку и установить деловые межличностные контакты. Осуществление передачи и усвоения информации, составляющие содержание коммуникативной задачи или ситуации, представляет собой согласование совместных действий в процессе профессионального личностно ориентированного общения педагога и будущего менеджера. Именно в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса в конкретной коммуникативной ситуации происходит расстановка акцентов *что, где, когда и как нужно делать, чтобы достичь поставленной цели.*

Итак, создание коммуникативной задачи или ситуации, выполняющая организующую, планирующее-креативную и аффективно-коммуникативную функции, дает возможность определить с помощью каких методов и средств будет более эффективным взаимодействие между субъектами профессионального общения.

Целенаправленная организация процесса профессионального общения (создание коммуникативной ситуации) позволяет студентам-менеджерам и педагогу определять ход взаимодействия и его возможные изменения, детализировать управление взаимодействием при помощи ситуативной рефлексии, которая, с одной стороны как техника осмысления процессов, способов и результатов мыслительной работы и практических действий способствует осмыслению помех и затруднений в конкретной ситуации, нахождению способов их преодоления. А с другой стороны – как рефлексия состояний, позволяет осознавать свои переживания и состояния в ходе межличностного взаимодействия.

Таким образом, необходимым структурным компонентом профессионального общения педагога и студентов факультета менеджмента является рефлексия, выполняющая регулятивную функцию, а также функцию социально-психологической перцепции.

Эффективное осуществление профессионального общения

которые будут предопределять рост эффективности профессионального взаимодействия преподавателя и студентов, будущих менеджеров организаций, использование механизмов самопознания и ситуативной рефлексии, которые дают возможность избежать субъективизма в оценке других [5, с. 13].

Учитывая специфику профессиональной деятельности менеджера, структура профессионального общения будущего менеджера организаций может быть представлена следующей схемой.

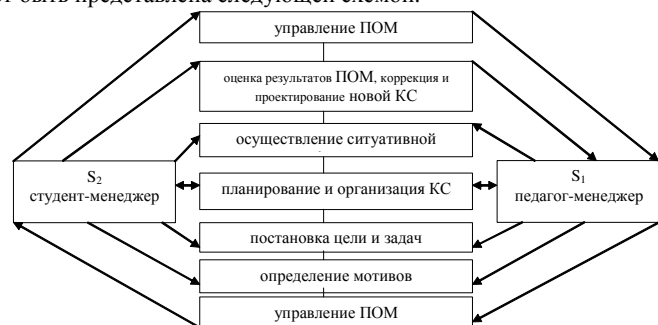


Рис. 1. Структура профессионального общения студента-менеджера

Примечания:

1. S1, S2 – субъекты профессионального общения,
2. ПОМ – профессиональное общение менеджера,
3. КС – коммуникативная ситуация.

Как видно из схемы, структуру профессионального общения менеджера организаций можно рассматривать с точки зрения мотивов, целей, планирования и организации коммуникативной ситуации, осуществления ситуативной рефлексии, оценки результатов личностно ориентированного взаимодействия, коррекции действий и проектирования новой коммуникативной ситуации, а также управления профессиональным общением на протяжении всего процесса межличностного взаимодействия субъектов.

Студент, будущий менеджер организаций и педагог, с одной стороны, выступают как объекты профессиональной деятельности, где взаимодействия личностей обусловлены четкой системой социальных ролей с конкретными ролевыми распоряжениями (функциями), часто оформленными в виде инструкций [4, с. 131]. С другой стороны, они занимают активную позицию субъектов профессионального общения, которые с помощью имеющихся у них психолого-педагогических знаний в равной степени могут управлять процессом общения, оказывая влияние друг на друга и осуществляя корректировку и детализацию поставленной цели.

Как личностно ориентированное взаимодействие, профессиональное общение будущего менеджера организаций как субъекта данного процесса характеризуется направленностью на достижение конкретных целей общения, в основе которых лежат мотивы личности. Последние, определяя

установок, что зумовлюють як процес творчого самотворення, так і самореалізацію студентської молоді в умовах соціальних суперечностей, що загострюються, протидіють різних соціально-політичних сил, наукових педагогічних шкіл і течій.

Дослідження творчості в контексті її впливу на мотивацію і ціннісні установки самореалізації студентської молоді, ефективність даного процесу, багато в чому зумовлена її адаптацією, що базується на певному комплексі когнітивних, поведінкових, особових механізмах, їх нейрофізіологічному забезпеченні, в ході соціальної рефлексії, адаптації і всіх форм соціалізації на тлі деформації, реформування, модернізації соціокультурного середовища сучасного українського суспільства. Існує тенденція до формування нових ціннісних установок і мотиваційних принципів поведінки студентської молоді, що робить достатньо актуальною проблему її адаптації через навчання і виховання до вимог, цілей і завдань сучасної соціокультури.

Необхідно відзначити, що творча самореалізація є результатом соціальної адаптації, яка виявляє готовність індивіда до участі в суспільному житті на рівні знань і уявлень про основні принципи життєдіяльності, на рівні прихильності до фундаментальних цінностей, на рівні індивідуальної і колективної мотивації і ціннісних установок.

Творчість являється базовою підставою у самореалізації молоді, що виявляється в саморегулюванні і самоудосконаленні особи, з одного боку, і трансформації державних структур, цінностей, норм і інститутів - з іншого. Тим самим соціальна адаптація молоді виконує функції суспільної цінності: по вертикалі - згода між поколіннями; по горизонталі - партнерство між соціальними групами і прошарками; на колективному та індивідуальному рівні - творча самореалізація.

Таким чином, творча самореалізація молоді знаходиться в тісній залежності від ціннісних установок, мотивації поведінки і соціально-педагогічних умов існування індивідів на технологічному, соціальному, ідеологічному рівнях взаємодії молодого покоління і суспільства.

Творча самореалізація є процесом формування сутнісних сил людини, яка здійснюється в двох взаємозв'язаних напрямках: по-перше, об'єктивно заданого соціального замовлення, яке відображає суспільні потреби; по-друге - суб'єктивно бажаного, продиктованого особливостями і потребами розвитку власного буття індивіда.

Формування творчої самореалізації студентської молоді - це безперервний і цілеспрямований процес розвитку видів і стилю її мислення, якісної основи розуму, пізнавальних умінь і навичок.

Висновки. Таким чином, однією з фундаментальних основ творчої самореалізації особи є самоактуалізація, яка на нашу думку є синтезованою сукупністю пізнавального мислення, що розвивається в учбовій діяльності студента і творчого мислення, що формується ситуаціями і обставинами. Отже, при організації умов для творчої самореалізації молоді необхідно враховувати дихотомію «особа – суспільство», що складає важливу методологічну підставу для соціально-педагогічних процесів.

Резюме. Творча самореалізація є процесом формування сутнісних сил студентської молоді, яка здійснюється в двох взаємозв'язаних напрямках: по-перше, об'єктивно заданого соціального замовлення, яке відображає суспільні потреби; по-друге - суб'єктивно бажаного, продиктованого особливостями і потребами розвитку власного буття індивіда. Формування творчої самореалізації студентської молоді - це безперервний і цілеспрямований процес розвитку видів і стилю її мислення.

Резюме. Творческая самореализация является процессом формирования сущностных сил студенческой молодежи, которая осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях: во-первых, объективно заданного социального заказа, который отображает общественные потребности; во-вторых - субъективно желаемого, продиктованного особенностями и потребностями развития собственного бытия индивида. Формирование творческой самореализации студенческой молодежи - это непрерывный и целеустремленный процесс развития видов и стиля ее мышления.

Summary. Creative self-realization is the process of forming the essential forces of students' youth that is carried out in two interrelated directions: first, the objectively set social order which represents some social necessities; second - the subjectively desired, determined by the peculiarities and necessities of the development of an individual self-existence. The formation of the creative self-realization of students' youth is the persistent and purposeful process of the development of forms and styles of its thinking.

Література

1. Гіперс З. Художня самодіяльна творчість студентів як засіб естетичного виховання майбутніх спеціалістів: Метод. посібник. - Львів: Каменяр, 1998. - 144 с.
2. Москвичов С.Г. До питання про методологію дослідження проблеми мотивації// Філософ. і соціол. думка. - 1991.-№4.- С. 35-49
3. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека. // Психологический журнал. - 1991. - № 1. - С. 18-21.
4. Роджерс К. К теории творчества // Взгляды на психотерапию. Становление человека. - М., 1994. - С. 28.
5. Спободчиков В.И., Исаев Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. - 1996. - №4. С. 72-80
6. Чистов Г.А. Дialeктика эстетических и художественных потребностей в «Эстетике» Гегеля // Философские науки. - № 9. - 1987.
7. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблемы относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. - 1995. - т.16. №2 С.19
8. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. - 315 с.

Подано до редакції 11.04.2007 р.

УДК 371

СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Кулиш Ольга Игоревна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (м. Ялта)

Постановка проблемы. На современном этапе развития общества все большее значение приобретают задачи совершенствования системы управления в организациях, среди которых важное место занимает не только управление технологическими процессами, но и развитие больших систем управления, со сложным характером взаимоотношений, высокой степенью автоматизации, колоссальными потоками информации. При рассмотрении деятельности в организации и развитии важная роль принадлежит общению, особенно, когда речь идет о совместном труде. Именно от коммуникативных способностей специалистов, знания особенностей профессионального общения зависит результативность работы менеджеров. В этой связи актуальной проблемой является реформирование содержания профессиональной подготовки, формирование навыков профессионального общения у студентов-менеджеров.

Анализ публикаций. Психологические аспекты профессионального общения нашли отражение в работах В.П. Зинченко, Н.Д. Левитова, В.Н. Лавриненко, А.К. Марковой, Г.А. Цукерман, Л.И. Чернышовой, Д.Б. Эльконина. Отдельные вопросы личностно-профессионального развития будущих специалистов освещены в трудах М.К. Богдановой, И.А. Зязюна, Л. Ительсона, Т. Мараловой, А.Д. Чудновского, А.В. Щербакова.

Целью данной статьи является рассмотрение структуры профессионального общения и выявление специфики обучения профессиональному общению менеджера в условиях вуза.

Очевидно, что обучение специалиста-менеджера в вузе должно быть направлено не столько на передачу знаний, сколько на формирование у студентов определенного отношения к деятельности, развитие практических знаний и умений. Для успешной работы и продвижения в организации специалист гуманитарного профиля должен правильно передавать смысл своих действий, используя информацию, слушать и правильно интерпретировать ответную реакцию, уметь соотносить свои интересы с интересами людей, работающих в организации. Менеджер должен быть открыт новому, готов к изменениям.

Профессиональное общение будущего менеджера представляет собой многоплановую и полиморфную сферу профессионального взаимодействия. При этом важную роль в данной структуре занимают: наличие развитых коммуникативных навыков у общающихся личностей, психолого-педагогические знания о структуре, содержании общения,

буде гальмувати процес самостійного складання мовленнєвого висловлювання. Вчителю краще посісти позицію мовленнєвого тла, на якому буде розгортатися мовленнєва активність дитини. Це може виражатись у підтримці дитячого висловлювання, підказкою слова, кінця фрази, навідним запитанням, нарешті психічною підтримкою. Педагог, у разі необхідності може допомогти дитині побудувати розповідь, використовуючи структурно-логічну схему (Л.Шадріна).

Літературні ігри за мотивами знайомих дітям казок можуть бути складовою частиною уроку читання, а можуть проводитись окремо. Наступним видом мовленнєвотворчих ігор на літературному матеріалі може бути складання творчої розповіді на запропоновану педагогом тему. Першу частину уроку педагог організовує так, щоб допомогти дітям, використовуючи свій особистий досвід, відірватися від типових явищ, поринути у світ мрій і фантазій. Спочатку педагог розглядає реальні типи, образи. Коли діти пригадують все, що вони знають про реальні можливості цих типів, педагог пропонує незвичайну ситуацію. В обговоренні беруть участь усі бажаючі, висловлюють свої пропозиції щодо продовження сюжету, потім обирається найкращий. Так поступово діти складають колективну історію, далі кожен може намалювати казку, домислити остаточно свій варіант, розповісти її товаришам, педагогу, батькам.

Отже, одним із засобів формування морально-етичних суджень молодших школярів на уроках читання є художньо-мовленнєва діяльність.

Резюме. Автор розглядає художньо-мовленнєву діяльність як засіб формування морально-етичних суджень молодших школярів; визначає її сутнісні характеристики, види, ключові напрями організації.

Резюме. Автор рассматривает художественно-речевую деятельность как средство формирования морально-этических суждений младших школьников; определяет ее существенные характеристики, виды, ключевые направления организации.

Summary. The author considers artistic-vocal activity as tool of forming of moralno-eticheskijh judgements of junior schoolboys; determines its essence descriptions, kinds, key trends of organization.

Література

1. Бех І.Д. Психолого-педагогічний практикум// Початкова школа. - 1996 рік. - №10 (328 жовтень).
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Укл. А.М.Богущ. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
3. Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993. – 190 с.
4. Філософський словник/ За ред. В.І.Шинкарука. – К.: УРЕАН України, 1973. – С.358.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 387 с.

Подано до редакції 06.03.2007 р.

УДК 337

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Тен Евгения Петровна
старший преподаватель кафедры педагогики
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»
(г. Симферополь)*

Целью статьи является рассмотрение вопросов совершенствования образовательной системы школы, ее управленческой структуры, формирования нравственной культуры учителя на традициях народной педагогики.

Современные изменения в экономической, политической, социальной и культурной сферах, происходящие в стране предъявляют все более высокие требования к учителю, его интеллектуальному, нравственному, профессиональному совершенствованию, уровню его общей культуры, раскрытию его способностей и дарований.

В настоящее время уделяется большое внимание совершенствованию системы управления образованием. Благодаря исследованиям Лазарева В.С., Поташника М.М., Моисеева А.М., Шамовой Т.М., Немовой Н.В., Конаржевского Ю.А. для системы управления образованием появились новые объективные возможности решения возникших задач через рост престижа инновационной, исследовательской, поисковой деятельности; через повышение уровня самостоятельности субъектов управления на уровне образовательного учреждения [2].

В связи с возникшей проблемой требуется совершенствование образовательной системы школы, ее управленческой структуры, а главное подготовка учителей, которые владели бы эффективными педагогическими технологиями, глубокими психологическими знаниями, навыками исследовательской деятельности.

Проблема формирования и развития нравственной культуры педагога становится сегодня одной из наиболее важной. Актуальность исследования процесса формирования нравственной культуры на традициях народной педагогики, обуславливается также необходимостью переосмыслить существующие представления о сущности культуры воспитания, преодоления нравственного кризиса общества, который проявился на фоне растущего раскрепощения общественного самосознания, духовной жизни общества, усиления демократических тенденций в культуре взаимоотношений. Сегодня закономерно обращение в образовательно-воспитательных учреждениях и семьях к народному опыту воспитания, возрождение и использование этнических традиций, которые могут быть осуществлены только на основе коренного преобразования национальных школ во имя укрепления духовной связи школы с жизнью народа. В то же время, практика свидетельствует о том, что обеспечение школьников необходимыми этническими и этическими знаниями не решает проблемы.

Вопросы формирования нравственной культуры в контексте национальных ценностей освещаются в работах И.А.Каирова,

О.С.Богдановой, Н.С.Дежниковой, О.Д.Мукаевой, С.А. Козловой, Т.С.Комаровой, Т.Я.Шпикаловой, Т.Н.Петровой, А.Б.Панькина, З.Б.Цаллаговой, И.В.Цветковой. В нашем исследовании, учитывающей этническую специфику педагогической и народной культуры, и стиль взаимоотношений представляли особую ценность сочинения С.Френе, Я.Корчака, А.А.Католикова и В.А.Сухомлинского.

Анализ литературы по указанной проблематике показал, что формирование нравственной культуры школы на традициях народной педагогики в целостном учебно-воспитательном процессе до сих пор не являлся предметом специального педагогического исследования, известно, что только саморазвивающийся учитель может воспитать саморазвивающегося ученика. Наряду с этим возникает проблема личностного развития педагога, каким должен быть современный учитель, его нравственная и педагогическая культура, то есть проблема внутришкольного управления развитием учителя – экспериментатора, учителя – исследователя, ибо в условиях инновационной, экспериментальной, творческой деятельности учитель реализует свои возможности и изменяется сам. Нельзя обойти и проблему имиджа и компетентности педагога, его культуры: внутренней и внешней [1].

Таким образом, возникло противоречие между требованиями общества к формированию культуры педагога, нравственной, компетентной, с высоким профессионализмом и недостаточной разработанностью этой темы как в педагогической теории, так и в школьной практике (отсутствие модели, проекта процесса формирования нравственной культуры на основе гуманистических взаимоотношений учителей и учащихся и т.п.).

Личностный подход к управлению саморазвитием учителей может быть соотнесен с формируемым на основе гуманистической психологии А.Маслоу, К.Роджерса. Ориентация на личность учителя в управленческой практике означает прежде всего смену стиля профессионального общения - от авторитарного к демократическому, поощрение самостоятельности, формирование способности к индивидуальному интеллектуальному усилию, готовности к свободе выбора, саморазвитие таких качеств личности, как уважение к себе и как следствие, уважение к другим людям [3].

Еремкина О.В. предполагает, что программа саморазвития будущего педагога - это программа действий по достижению конкретных целей самовоспитания с учетом требований профессии к человеку. Результатом работы по самовоспитанию и саморазвитию являются позитивные изменения в личности и успешное продвижение в учебно-научной деятельности. Последнее проявляется в улучшении качества деятельности, в осознании своих успехов. Чем выше конкретные результаты деятельности, тем сильнее потребность в дальнейшем саморазвитии. Не менее значительным для формирования потребности в саморазвитии является осознание произошедших в себе изменений. Более всего они заметны в культурной и интеллектуальной сфере человека. При

кинофильми та діафілми на обрану тему, обговорити їх за задалегідь накресленим планом.

Одним з найважливіших компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, а також засобом формування морально-етичних суджень є словесна творчість дітей, в якій вони під впливом літературних образів, естетичних переживань відбивають свої уявлення, емоційний стан, художні фантазії. Творчі мовленнєві завдання входять до змісту різних видів літературних занять. Педагог, враховуючи наявність елементарних літературних уявлень та мовний досвід дітей, пропонує їм скласти казку за віршем або оповіданням, відповідно теми відомої казки, за опорними словами тощо. Така форма використання літературних творів сприяє розвитку мовленнєвотворчих здібностей, поглиблює художньо-естетичне сприймання, сприяє формуванню активної творчої позиції до твору. Як відзначають фахівці, в онтогенетичному плані ці дитячі вигадки можна вважати літературними прототипами, специфічними для словесних видів мистецтва, «перед-естетичною» діяльністю, бо в них відображається коло уявлень і інтересів дітей, спрямованість їхніх літературних переваг. На цей вид дитячої творчості впливає художня література, через що створені дітьми твори охоплюють численні літературні мотиви. Психологи і педагоги доводять, що у дітей величезний творчий природний потенціал, який за різними причинами не завжди реалізується повністю (Л.Виготський, Н.Гавриш, Т.Піроженко). Тому дуже важливо створити таку ситуацію, яка б сприяла бурхливому сплеску дитячої фантазії, атмосферу творчого натхнення, зацікавити дітей можливістю створити свою історію. Насамперед зацікавленість педагога, доброзичливість, віра у творчі здібності дітей. По-друге, правильно обрана тема майбутнього твору. Вона має підштовхувати дитину до розвитку сюжету, мати багатоваріантні припущення. Чудовим стимулюючим чинником для творчої розповіді є використання невеличких римованих історій. З одного боку, образні поезії збуджують уявлення, з другого, в них багато недомовленого, що дитині хотілося б домислити. Творча розповідь за мотивами знайомих казок, оповідань - це також важливий стимул розвитку мовленнєвотворчих здібностей.

Глибокий вплив художнього твору на емоційно-чуттєву сферу дитини, поява яскравих уявлень породжують нові образи, дитина виявляє цілком природне бажання «пограти» з героями улюбленого твору на вербальному рівні.

Ще один з можливих варіантів таких занять - складання історій на тему, запропоновану вчителем або самою дитиною. Захопленість, незвичайність, казковість формулювання теми творчої розповіді збуджують дитячу фантазію, забезпечують успіх заняття.

Мовленнєвотворча діяльність дітей може доповнюватися малюванням на тему твору чи режисерською або рольовою грою з іграшками. Успіх творчої розповіді залежить від грамотного методичного керівництва дитячими розповідями. Не можна нав'язувати дитині своє бачення, примушувати повторювати готовий зразок. Інакше така надмірна опіка

бесіда складається з трьох частин: початок бесіди; хід (або основна частина); прикінцева частина. Кожна з цих частин передбачає свою мету йбудується по-різному, залежно від моральних завдань, які розв'язуються у процесі бесіди. Початок бесіди має на меті викликати в дітей інтерес до певної морально-етичної категорії, зацікавити їх певним моральним фактом та зосередити на цьому увагу. На початку бесіди використовуються різноманітні прийоми. Так, етичну бесіду можна розпочати з вступної бесіди, спрямованої на з'ясування розуміння дітьми моральних питань.

Виховуючи образність дитячого мислення, етичну бесіду можна розпочати з опису конкретного факту чи події, розповіді педагога. Розповідь педагога можна замінити читанням вірша або оповідання (уривка) на відповідну моральну тему. Етичну бесіду можна розпочати з розповідей дітей про бачене, пережите, про їх діяльність, життя, поведінку.

Ефективним також є прийом активізації минулих вражень дітей - це розглядання ілюстрацій, картин, уривків діафільму на відповідну моральну тему. Мета основної частини бесіди - роз'яснити дітям конкретний зміст певної моральної категорії, норми чи правила поведінки; викликати в дітей емоційні переживання та відповідне ставлення до фактів. Основна частина складається із запитань та відповідей, спрямованих на аналіз і оцінку вчинків літературних героїв та дітей, з'ясування мотивів моральних вчинків. В етичних бесідах можуть використовуватися різні типи запитань, а саме: спрямовані на з'ясування розуміння дітьми основної ідеї твору; що передбачають з'ясування ставлення дітей до певного твору, обґрунтування ними свого вибору; які дії вимагають оцінки вчинків і поведінки героїв твору та обґрунтування своєї оцінки; спрямовані на встановлення причин і мотивів окремих вчинків героїв та їх обґрунтування; що допомагають встановити зв'язок між змістом прочитаного твору і поведінки дітей вдома, у громадських місцях; спрямовані на узагальнення моральних знань і норм поведінки; які допомагають дітям усвідомити значення дотримання норм і правил поведінки; спрямовані на розуміння стосунків між людьми на основі виконання (чи порушення) норм моралі.

У процесі бесіди використовують розповіді-загадки, складені педагогом і самими дітьми. Аналогічно використовуються й моральні задачі, які пропонуються дітям розв'язати впродовж бесіди.

Можна запропонувати в кінці бесіди дітям пригадати прислів'я на відповідну тему. Для закріплення правил поведінки можна завершити бесіду грою. Етична бесіда передбачає узагальнення попередніх знань, уявлень дітей, тобто має узагальнюючий характер, тому потребує серйозної попередньої підготовки як педагога, так і дітей.

Для того щоб етична бесіда давала позитивні наслідки, необхідно передбачити тематичне читання художніх творів на певну моральну тему впродовж певного часу (як на заняттях, так і в повсякденному житті).

Для бесід доцільно підібрати чи скласти розповіді з прикладами позитивної і негативної поведінки, моральні задачі, загадки, прислів'я, вірші. Слід продумати, як використовувати художні картини, ілюстрації, діафільми. Напередодні бесіди (за три-чотири дні) доцільно переглянути

організації професійного самовоспитання необхідно дотримуватися наступної послідовності дій: цілеполагання, планування, вибір методів і засобів, реалізація цілей і завдань самовоспитання, самоконтроль, корекція, програма самовоспитання [5].

Культура особистості педагога розглядається нами як причастність особистості до сформованих на протязі історії загальнолюдських цінностей, це прояв ставлення до світу, до себе, до інших. В умовах переосмислення загальнолюдських і національних цінностей суспільство знову звертається до культурного арсеналу кожного народу, що веде до усвідомлення необхідності відродження етнопедагогічної культури, мови, духовно-нравствених скарбів, відродження його кращих етнічних традицій і звичаїв. Це напряму пов'язано з збереженням і розвитком прогресивних сторін власного етноменталітету.

Феномен культури по-різному трактується в філософських поглядах. Одні дослідники розуміють під культурою широкий історично визначений рівень розвитку суспільства. Інші – визначені типи і форми організації життя і діяльності людей. Треті – рівень розвитку творчих сил і здібностей людини. Управлінська культура педагога – це суб'єктивна культура, яка служить орієнтиром для успішного здійснення управлінської діяльності. Отже, культурний керівник – це хороший аналітик, проєктувальник, організатор, контролер і регулювальник [4].

Кожна з вище названих складових управлінської культури має специфічне вираження в когнітивній і діяльній сфері керівника освітньої системи. Інакше кажучи, культурний керівник володіє необхідною сукупністю знань для здійснення управлінських функцій, прагне їх поповнити, має відповідне емоційне ставлення і мотиви до управлінської діяльності, вміло здійснює цю діяльність і прагне її вдосконалити.

Сучасний педагог вміє займатися дослідженнями і аналізом, реалізує різні способи аналізу і варіативні висновки по результатам аналізу, приймає управлінське рішення в моделюванні рішень управлінських завдань, в діяльності керівимих ним людей по плануванню роботи, прагне до лідерства в різних справах, в бажанні брати відповідальність на себе. Він відчуває потребу в задоволенні від того, що люди під його керівництвом проявляють бажану активність, отримують успішні результати.

Національне виховання і виховання – це процес набуття і підтримки народом і суспільством свого національного статусу, способу збереження ним своєї історико-культурної неповторності і самобутності в просторі людської цивілізації, засобом національної самоідентифікації в світовому суспільстві. Національне виховання і виховання разом з тим – це процес набуття особою статусу особистості, з характеристиками етнічної індивідуальності. Мета

украинского образования – воспитание человека как органичной этнической составляющей своего народа и гражданина Украины, личности, сущностью которой является гармония ее взаимоотношений с миром, обществом с самим собой. Конечный результат функционирования национального образования и воспитания – осознанная потребность развивать и обогащать национальную культуру, способствовать духовному становлению и развитию нации, выход на самообразование и самовоспитание, становление личности активным субъектом нации, системы ее воспитания.

Управленческая культура учителя в школе предусматривает создание разнообразных, гибких форм, способствующих профессиональному саморазвитию учителя. Одним из важнейших условий активизации саморазвития учителя на каждом этапе мы видим в предоставлении возможности учителю различных источников информации, важнейшими из которых являются: наличие литературы, электронных источников; круглые столы - общение с коллегами, организация обучения, собственный план саморазвития [9].

Стержневой задачей национального образования и воспитания является формирование национального самосознания личности как основы воспитания патриотических чувств к родной семье. Сущность современного управления развитием педагога является в целенаправленной помощи личности раскрыть собственные творческие и профессиональные возможности в общем процессе ее вызревания.

При внутришкольном управлении развития личности педагога необходимо учитывать идею о том, что двигаясь в будущее необходимо видеть образ того, какой мы хотим видеть школу в перспективе, и исходя из этого, определять, какие изменения и в какой последовательности нужно реализовать, чтобы не нарушать стабильного функционирования школы и обеспечить в то же время последовательный переход из наличного состояния в желаемое.

Будет эффективным, если к нашему исследованию мы выделим следующие принципы управления, необходимые для внутришкольного управления саморазвитием педагога: а) демократизации и гуманизации управления; б) системности и целостности управления; в) рационального сочетания централизации и децентрализации; г) единства единоначалия и коллегиальности в управлении.

Осознание своей этнической принадлежности осуществляется на основе формирования личности в единстве основополагающих национальных доминант: родной язык, историческое прошлое, территория, национальная культура и верования и т. д. Национальное самосознание имеет ценностный характер, т. е. оно выступает не только в виде знаний родного языка, своего прошлого, географии родного края, своих обычаев и верований, но и в форме эмоционального к ним отношения.

В современной национальной структуре населения Крыма на фоне более 100 национальностей выделяются пять основных этносов: русские, украинцы, белорусы, крымские татары и евреи. Относительное

бесіди - систематичне роз'яснення дітям норм і правил моралі, допомога в усвідомленні ними морального досвіду, формування громадської думки, розвиток критики і самокритики в дитячому колективі. Мораль художнього твору найкраще засвоюється дітьми в етичних бесідах після їх читання. Етична бесіда, яка проводиться одразу після читання художнього твору під керівництвом педагога, забезпечує дітям правильне орієнтування на позитивні зразки поведінки, допомагає диференціювати «хороше» і «погане», усвідомити, що можна наслідувати, а що засуджувати. У процесі таких етичних бесід у них формується вміння у своїй поведінці і вчинках наслідувати приклади хороших людей, позитивних героїв художніх творів.

З дітьми проводять бесіди про вчинки дітей. Така етична бесіда пов'язується з певним життєвим фактом, конкретним вчинком дитини (або групи дітей). Її мета роз'яснити суть морального вчинку, охарактеризувати поведінку дітей, допомогти усвідомити свої вчинки, правильно їх оцінити й викликати відповідні моральні відчуття, які вимагали б схвалення чи засудження. Етичні бесіди про конкретні вчинки дітей формують свідоме ставлення до виконання правил поведінки.

Наступний тип етичних бесід поєднує обговорення змісту художніх творів та поведінки і вчинків дітей. Змістом цих бесід виступає зіставлення вчинків літературних героїв з поведінкою дітей, на основі чого формуються узагальнені уявлення про норми і правила поведінки людей, система моральних оцінок.

У процесі етичних бесід розв'язується ціла низка завдань морально-етичного виховання дітей. Серед них: формування узагальнених моральних уявлень про чесність, правдивість, скромність, дисциплінованість, колективізм та інші моральні категорії; виховання адекватної самооцінки та самооцінки відповідно до загальних норм і правил поведінки; формування свідомого ставлення дітей до виконання правил поведінки; спонукання дітей до позитивних моральних вчинків. Етичні бесіди поділяються на колективні, групові та індивідуальні.

Орієнтовна тематика колективних бесід включає такі: «Бережливе ставлення до громадського майна та особистих речей», «Чесність і правдивість», «Дружба і товаришування», «Скромність», «Чуйність і уважність», «Про обов'язок і відповідальність», «Про сміливість і хоробрість».

Групові бесіди проводять тоді, коли виникає необхідність у роз'ясненні норм і правил моралі декільком дітям. Індивідуальні етичні бесіди проводять у зв'язку з певним вчинком дитини (позитивним чи негативним) з урахуванням індивідуального підходу. Успіх такої бесіди багато в чому залежить від того, чи вдасться педагогу викликати дитину на відвертість. Для цього необхідно добре знати свого вихованця, особливості характеру, його інтереси, запити, рівень морального розвитку. Тематика індивідуальних бесід досить різноманітна: «Ти і твої товариші», «Твій друг», «Твій обов'язок», «Як ти розмовляеш», «Правдивість і чесність». Індивідуальні етичні бесіди можна проводити щодня.

Успіх колективної бесіди залежить від правильної її побудови. Етична

збуджувати творчу уяву, фантазію, розвивати ініціативу дитини. Словесний образ має здібність викликати зорові, тактильні, слухові уявлення. Художнє слово, з одного боку, звільняє дитину від безпосереднього сприймання реальності, а з другого – наближує до реальності. Художнє слово допомагає дитині встановлювати зв'язки з довкіллям. У процесі сприймання художнього твору дитина „вчиться” бачити через слово, розуміти й оцінювати предмети і явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити умовисновків, тобто художнє слово вчить дитину мислити з допомогою готових мовних форм.

Висвітливо принципи добору художніх творів та принципи ознайомлення дітей з художніми творами за А.Богущ. До художніх творів висувалися такі вимоги: висока художня майстерність твору; образність, жвавість мови твору, її відповідність літературним нормам; цікавий сюжет твору; простота й чіткість композиції; доступність художнього твору дитині; новизна й контрастність змісту; конкретні педагогічні завдання, для розв'язання яких добирається художній твір. Принципи ознайомлення дітей з художніми творами включали: принцип емоційно-виразного читання художнього твору; усвідомлення й розуміння дітьми змісту художнього твору; повторюваність читання; включення дітей в активну пізнавальну діяльність за змістом художнього твору; взаємозв'язок пізнавальних, виховних і мовленнєвих завдань; тематичне читання творів, оцінювання дітьми змісту художнього твору [2].

Літературний твір дітям читають чи розповідають, і художньо-естетичне сприймання тексту буде основним видом діяльності. Основним видом художньої діяльності може бути художня комунікація, тобто розмова педагога з дітьми на основі прочитаного раніше твору. Подобається дітям такий вид роботи, як літературні творчі ігри, на яких вони стануть співавторами казки чи розповіді, реалізують власну словесну творчість. Підсумкові уроки у формі літературних вікторин мають велике значення, оскільки дають змогу систематизувати здобутий раніше літературний досвід. Дітям дуже подобаються драматизації, театралізації за змістом літературних творів, вони охоче декламують вірші, переказують фрагменти казок чи оповідань, імпровізують. Значне місце в сучасній методиці ознайомлення з художньою літературою посідають уроки, побудовані на застосуванні синтезу мистецтв. Естетичні враження від сприймання, наприклад, поетичного твору в музичному супроводі дитина може відтворити на такому уроці в малюванні, аплікації або танцювально-ритмічних рухах. Акцентуація уваги педагога на видах художньо-мовленнєвої діяльності спрямовує на вдосконалення методичних аспектів уроків читання, дає змогу максимально повно використати інтелектуальний, художній, мовний потенціал літературних творів.

Формуванню морально-етичних суджень сприяють етичні бесіди, що проводяться як самостійний урок та як прийом навчання після читання художнього твору морально-етичного змісту. Етична бесіда - це організована й цілеспрямована розмова педагога з дітьми на відповідну моральну тему; складається вона із запитань і відповідей. Мета етичної

меньшинство составляют болгары, армяне, немцы, корейцы, молдаване, поляки, азербайджанцы, марийцы, цыгане, грузины, эстонцы, чехи и др. Каждый из народов прошел свой длительный исторический путь, имеет богатые традиции, национальную культуру, язык, свою психологию. Всем им необходима не только 'экономическая и политическая стабильность, но и твердые гарантии их духовного развития в условиях интеграции в украинское общество. В этом стремлении все народы обнаруживают постоянство и единство, что может служить основой жизнестойкости идей мира и дружбы на полуострове и в государстве в целом [9].

Наиболее известное у нас обоснование идеала национального образования и воспитания принадлежит К. Д. Ушинскому. Определяющим фактом, из которого исходит Ушинский, является наличие у всех народов своей национальной системы воспитания. В основе каждой из этих систем лежит свой особый принцип, определяющий образовательную систему в ее целом и сообщающий ей специфический характер. Так, основным принципом германской системы воспитания являлась наука. Германские университеты, являющиеся очагами научного знания, представляют собою средоточие всей германской образовательной системы. Принципом английского воспитания являлись выработка характера, свободное самоуправление, идеал гражданина. Этот принцип определяет как среднюю школу, так и колледж и университет, дающий не столько научное образование, сколько общее образование, необходимое будущему политическому деятелю свободного государства. Для Франции, напротив, было характерно стремление к внешнему приложению научного знания. Отсюда профессиональный характер ее высшего образования и система конкурсов, обращающая внимание больше на внешний лоск, на стиль и блестящее разрешение поставленной задачи, чем на глубину мысли и содержания.[9].

Школа должна помочь педагогу не обрести призвание, а найти область деятельности, в которой он смог бы себя проявить. Таким образом, какое бы блестящее образование ни получил педагог ему надо постоянно заниматься самовоспитанием, саморазвитием. Педагог XXI века должен работать над своими нравственно- эстетическими качествами, над своим личностным развитием и имиджем. Чтобы качественно управлять образовательным учреждением и стать современным педагогом, очень важно осознать существенные различия в организации и содержании контроля в современных условиях, повысить мотивацию каждого педагога к личностному развитию как фактору повышения нравственной и профессиональной культуры.

Можно сделать **вывод**, что только изменив свой менталитет на саморазвитие, саморегуляцию, на духовное и культурное развитие, педагог может выступать как субъект управленческой деятельности в школе.

Основные идеи своего исследования мы связываем с тем обстоятельством, что в современных условиях развития образования народные традиции, обычаи функционируют естественно, закономерно, порою и стихийно, как черта народной жизни. Их влияние на процесс

формування личности педагога весьма значительно. Сила их воздействия заключается в том, что они, функционируя как образ жизни, направляют не всегда, быть может преднамеренно, становление личности и обладают управляющим свойством.

Резюме. В статті розглядаються питання удосконалення системи управління освітою, формування нравственной культури вчителя на традиціях народної педагогіки

Резюме. В статье рассматриваются вопросы совершенствования системы управления образованием, формирование нравственной культуры учителя на традициях народной педагогики.

Summary. Questions of perfection of system of management of education, formation of moral culture of a teacher in the traditions of folk's pedagogy are shown in the article.

Ключевые слова: нравственная культура, народная педагогика, система управления образованием, исследовательская, инновационная деятельность, национальная школа.

Література

- 1.Афанасьева Т.П. Руководство педагогическим коллективом: технологии диагностики и развития. // Образование и информатика. – 2002. – № 1. – С. 48 – 62.
- 2.Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения.- М., 1998.- 168 с.
- 3.Гершунский Б.С. Менталитет и образование.- М. 1996.- 144 с.
- 4.Гершунский Б.С. Философия образования.-М. 1998.-432 с.
5. Еремкина О.В. Технология саморазвития педагога. В кн.: Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие /Под. ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А. Байковой. - 3-е изд. - М., 2001 - 256 с.
6. Зимняя И.А., Б.Н. Боденко, Н.А. Морозова. Воспитание - проблема современного образования в России. - М., 1998. - 82 с.
7. Карнаухов И.Н. Методологические основы инновационного проекта развития школы. - М., 1997. -32 с.
8. Лисенкова Л.Ф. Психология и этика деловых отношений учебное пособие методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. – М. 1993. - 48 с.
9. Хайрутдинов М.А. Заботясь о воспроизводстве и развитии национального типа личности // Педагогика толерантности. – 2002. – № 3 – 4. – С. 172 – 178

Подано до редакції 01.03.2007 р.

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Тименко Володимир Миколайович
кандидат педагогічних наук, зав. кафедрою теорії та технології соціальної роботи

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ

Сучасний розвиток нашої держави – процес суперечливий, який вимагає вирішення багатьох соціальних проблем, зокрема у середовищі студентської молоді. Ця молодіжна підгрупа важлива не тільки за кількісними ознаками, але й з огляду на те, що вона є політичним, інтелектуальним, науковим, духовним, культурним потенціалом суспільства. Саме представники цієї групи розглядаються як “резерв” національної еліти, маючи реальні шанси на досягнення найвищого

творів; учити відповідати на запитання за змістом прослуханих творів; прищеплювати вміння відтворювати зміст знайомих творів у активній художньо-мовленнєвій діяльності; розвивати поетичний слух, бажання вчити вірші напам'ять; виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів; виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв; формувати самостійність у художньо-мовленнєвій та театральній діяльності; виховувати вибіркове ставлення до книги, охайність у роботі з книгою тощо. (А.Богущ).

Видами художньо-мовленнєвої діяльності є: театральній-мовленнєва, образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, літературно-мовленнєва діяльність. Розглянемо ці види більш детально.

Театральній-мовленнєва діяльність – вид художньо-мовленнєвої діяльності, пов'язаний з відтворенням засобами театральної мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, і складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів. Науковці підкреслюють природність поєднання літературної і театралізованої діяльності. Літературний твір, казковість образів, виразність мовлення спонукає дітей до інсценування, імпровізації й виконання творчих завдань (Л.Артемова, Н.Ветлугіна, Н.Водолага, Т.Доронова, Н.Михайленко, Л.Стрелкова).

Образотворчо-мовленнєва діяльність – вид художньо-мовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності дитини для їх збагачення, спрямування, стимулювання і коментарію. Образи, створені засобами кольору, композиції, стають цільними, яскравішими, якщо опосередковуються мовленням.

Музично-мовленнєва діяльність – один з видів художньо-мовленнєвої діяльності, що пов'язаний з вербалізацією музичних образів, які сприймає чи відтворює дитина в різних способах музично-ритмічної активності. Формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу неможливе без участі мовлення, яке може виступати в різних формах вербалізації музичних образів. Водночас створені під впливом художніх вражень образи збагачують можливості їх яскравого вираження в співі, танцях (Н.Гавриш).

Літературно-мовленнєва діяльність безпосередньо пов'язана зі сприйманням, елементарним аналізом літературних творів і словесною творчістю під впливом художніх вражень. У момент сприймання літературного твору дитина виступає у декількох ролях: слухача, активного віртуального учасника зображуваних подій і співавтора, що вносить корективи у твір.

У художньо-мовленнєвій діяльності присутній художній образ, тобто специфічний для мистецтва спосіб відображення й узагальнення дійсності з позиції певного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій емоційно насаженій формі [4, с.358]. Художній образ сприяє швидкому встановленню асоціативних зв'язків, процесів аналізу й синтезу, зосередженості дитячої уваги. Художньому образу притаманна здібність

дитини.

Основний зміст статті. Термін „художньо-мовленнєва діяльність” введено в науковий обіг у другій половині ХХ століття. Однією зі складових художньо-мовленнєвої діяльності є художня діяльність, що втілюється передусім у мистецтві.

Художньо-мовленнєва діяльність – це діяльність, що пов’язана зі сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю (А.Богущ).

Зупинимось на теоретичних засадах поняття „художньо-мовленнєва діяльність”. Л.Щерба вважав, що система мови „має багаті засоби для вираження будь-якої думки, будь-яких нюансів, до найтонших – тільки треба вміти знайти ці засоби” [5, с.131]. Учений підкреслював пряму залежність якості мовної скарбниці від впливу літературних творів на суспільство. Система художньої мови складається із взаємозв’язку її компонентів. Літературознавці насамперед відзначають, що художність мови – це мистецтвознавча категорія, а мистецтво, як вид суспільної свідомості, завжди оперує художніми образами. Тому образність – найважливіший принцип художньої мови [5, с.453].

Г.Поспелов характеризує художню мову як образно-експресивну і така характеристика може бути віднесена і до художнього мовлення дітей, яке значною мірою складається під впливом літературних творів [3, с.226]. Якщо загальну мовленнєву діяльність дитини формувати на основі літературних творів, то мовлення розвивається і в художньому відношенні.

Художні образи, що пропонуються дитині художньою літературою, є основою художньо-мовленнєвої діяльності. Художньо-мовленнєва діяльність дитини є складним полікомпонентним утвором, в якому можна виділити чотири стрижневих компоненти: сприймання на слух дітьми змісту художніх творів; розуміння змісту художнього твору; відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстрацією, узагальнюючі бесіди, читання за ролями); театралізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

Ключовими напрямками в організації художньо-мовленнєвої діяльності є: розвиток художньо-естетичного сприймання і словесної творчості; розвиток мовлення, виховання культури мовлення; літературознавча підготовка; збагачення емоційно-чуттєвого і когнітивного досвіду.

Змістовою стороною художньо-мовленнєвої діяльності є формування різних видів компетенцій: художньо-мовленнєвої, когнітивно-мовленнєвої, виразно-емоційної, поетично-емоційної, оцінно-етичної, театральньо-ігрової.

З поміж завдань формування художньо-мовленнєвої компетенції виокремлюють такі: ознайомити з фольклорними творами, творами письменників-класиків, творами сучасних українських письменників, творами зарубіжних авторів; виховувати інтерес до слухання художніх

соціального статусу у майбутньому. Крім того, студентська молодь завжди була й залишається носієм, провідником нових поглядів, світогляду, стилю життя й поведінки, рушійною силою соціальних змін у суспільстві. Зважаючи на це, в усіх розвинених країнах одним із нагальних завдань молодіжної політики є вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, сприяння професійній і соціальній зрілості студентської молоді, включаючи можливості соціальної роботи з цією категорією.

На наш погляд при формуванні молодіжної політики України не враховано, що вже сьогодні в навчальних закладах України колишні орієнтири освіченості та вихованості особистості, готовності до активного життя значною мірою втратили свою привабливість та адекватність.

Слід враховувати, що студентські роки співпадають з періодом самого інтенсивного розвитку особистості. Молода людина разом із закінченням вищого навчального закладу в основному закінчує свій розвиток у фізичному, моральному, соціальному й психологічному плані. Але приходить вона, як правило, зі школи. Приходить, в основному, соціально несформованою, без навичок систематичної праці у процесі навчання. Тому в основній своїй масі, вчорашній учень важко адаптується до системи навчання у вищих навчальних закладах [1].

На сучасному етапі, в Україні, процесом навчання і виховання у вищому навчальному закладі займається велика кількість організацій, які мають на меті ефективно допомагати сучасним студентам на протязі 4-5 років стати висококваліфікованими фахівцями. Але з напрямів їх діяльності, випадає соціальна, індивідуальна та групова робота з урахуванням потреб студентської молоді, психологічна допомога в успішній соціалізації на перших етапах самостійного дорослого життя.

Надати необхідну ефективність роботі можна лише тоді, коли така робота організована системно і мотивовано, спираючись на кращі традиції світового досвіду та постійно проводячи пошук нових форм покращення життя у ВНЗ. Саме для цього було започатковано діяльність студентських соціальних служб.

Охарактеризуємо основні напрями що зумовлюють необхідність діяльності соціальних служб по роботі зі студентською молоддю в українських університетах.

Одним із основних напрямів щодо діяльності студентських соціальних служб ВНЗ України є соціально-адаптаційні процеси в студентському середовищі. Соціальна адаптація за сучасних умов в різних соціальних групах протікає по різному. Перспективи розвитку, майбутнє будь-якого суспільства, значною мірою залежать від потенціалу молоді, рівня її підготовки до життя, ціннісних орієнтацій, загальної культури. Проблема соціальної адаптації молоді в сучасних соціально-економічних умовах постала надзвичайно гостро. Загалом студентам, як особливій, специфічній категорії молоді, властиві ті ж риси, що і молоді взагалі. Разом з тим студентство – особлива соціальна група, яка має свої власні, лише їй притаманні відмінності. Вже, власне, належність до студентства, з

тимчасовістю даного стану, вимагає адаптування до нових умов [2].

Адаптаційні процеси у вітчизняному студентському, так само як і в молодіжному, середовищі характеризуються певною суперечливістю, роздвоєністю. З одного боку молоді люди легше пристосовуються до нових соціальних умов, оскільки вони не повністю інтеріоризували старі моделі соціальних відносин [3,4]. Для молоді взагалі, і для студентства зокрема, характерним є потяг до нового, прагнення випробувати те, що невідомо попереднім поколінням, гнучкість поглядів і уявлень. Але з іншого боку, глобальні соціальні зміни призводять до появи великої кількості зайвих людей. І молодь є однією з тих категорій населення, які стають зайвими [2]. Відсутність або обмеженість досвіду не дозволяють молодим людям повноцінно включитися в професійну структуру суспільства. Перед різними категоріями студентської молоді стоять різні адаптивні завдання. Студенти з міста де знаходиться вищий навчальний заклад мають адаптуватися до нової соціальної групи, нової системи відносин, нових форм поведінки (необхідність самонавчання, творча активність, самостійність). Для студентів з інших регіонів країни до всього перерахованого додається необхідність адаптації до нового міста проживання, до гуртожитку (особливо це стосується студентів які прибули із сільської місцевості, яким доводиться входити в світ соціальних відносин, який значною мірою відрізняється від того, в якому вони виростили і виховувалися).

Також треба відмітити, відмінність між студентами, які навчаються у великих містах, і тих, що навчаються у маленьких, з відмінністю їх соціальної структури, способів соціальних відносин і способу життя. Також студенти різняться між собою в залежності від того, в якому конкретно ВНЗ вони навчаються. Адже відомо, що є ВНЗ із престижними і непрестижними спеціальностями, і відповідно, контингент студентів у різних ВНЗ є різним. Студенти також різняться за ступенем своєї включеності до студентської групи. Адже розглядаючи особливості характеристики студентської молоді, як на один з важливих чинників вказують на існування окремих студентських груп, члени яких тісно контактують один з одним, мають спільні інтереси. Але включеність різних осіб в студентській групі є не рівномірною. В студентських групах є лідери, активні їх члени й добровільні чи примусові «ізгої». Відповідно різними будуть способи і форми адаптації цих осіб. Далі, існують певні відмінності між працюючими і непрацюючими студентами. Можна вважати, що працюючі студенти мають більш широкі можливості для адаптації до складних соціально-економічних умов, а непрацюючі – внаслідок більшої обмеженості своїх матеріальних ресурсів, сильніше підпадають під стресові ситуації і ризикують відійти до категорії дезадаптованих.

Отже, все це, обумовлює особливість специфічних процесів і стратегій в студентському середовищі. Загалом студентам притаманні ті ж адаптивні проблеми, що існують для інших категорій молоді. Але ці спільні з іншими молодими людьми проблеми поєднуються з особливими проблемами, зумовленими специфікою студентів як окремої соціальної групи. А це вимагає досконального вивчення особливостей адаптивних

людини, колектив, людство. На думку І.Беха, досягти духовної зрілості можна після численних, так би мовити, народжень, або моральних діянь. А отже, всі вони мають сприяти самосвідомості особистості, стати своєрідним відтворенням її минулого розумового і почуттєвого досвіду. Людина завжди прагне утримувати в свідомості уявлення, що наповнюють її радістю, зосереджувати увагу на болісних переживаннях [1].

Активне світосприймання має набути у самосвідомості вихованця особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність. Суттєвий недолік сучасного психолого-педагогічного забезпечення процесу виховання полягає в тому, що воно однобоко культивує один лише різновид психічної взаємодії педагога й вихованця - обмін думками стосовно тих чи інших моральних норм та вимог. З цієї метою відповідно розробляються методичні засоби аргументації, переконання, спрямовані на свідоме прийняття дитиною виховних цілей як регуляторів її повсякденної поведінки.

З основами людської моралі дитина ознайомлюється в процесі задоволення своїх актуалізованих бажань, намірів, прагнень. Стосовно одних вона отримує від дорослих схвалення, стосовно ж інших - заборони. Відтак у свідомості дитини формується стійке уявлення, що певні моральні вимоги - це спосіб розв'язання тих чи інших її практичних завдань. При цьому передбачаються, окрім досягнення нею власних цілей, ще й чітко окреслені за змістом взаємини з іншими людьми - дорослими та однолітками.

Характер цих взаємин мусить стати визначальним у конкретному вчинку чи дії підростаючої особистості; і це вона попервах неусвідомлено відчуває. Згодом поняття «добра» і «зла» формуються у дитини як певний спосіб її реальних стосунків із людською спільнотою. Період дитинства характерний тим, що моральні засади засвоюються і стають регуляторами поведінки та діяльності дитини, коли їй дається повна інформація про ту чи іншу моральну норму. Такий спосіб опанування дитиною моральних приписів є природним. Та все ж слід зважати на те, що справжня людська мораль не може бути сформована за допомогою лише наслідування чи навіювання. Адже за такого способу підростаюча особистість не виявляє справжньої активності, а тим більше самостійності (І.Бех).

Ступінь вивченості проблеми. Важливе місце в системі роботи щодо формування у молодших школярів морально-етичних суджень належить художньо-мовленнєвій діяльності. Проблема художньо-мовленнєвої діяльності розглядалася в лінгводидактичному (А.Богуш, Н.Гавриш, С.Чемортан тощо.), педагогічному (І.Зимня, Н.Карпинська, Л.Славина тощо.), психологічному (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Л.Щерба тощо.), філософському (М.Каган) аспектах. В ході експериментальних досліджень було з'ясовано сутність художньо-мовленнєвої діяльності, визначено її види та специфіку, особливості сприймання дітьми художніх творів; доведено позитивний вплив художніх творів на формування особистості

бажання надати допомогу іншій дитині виявляються не завжди. Дошкільникам властива слаба довольність поведінки, емоційність, імпульсна, невміння контролювати свої дії, що нерідко призводить до небажаних наслідків у відносинах між однолітками.

Мистецтво при відповідному педагогічному керівництві відкриває дитині еталони терпимого ставлення до іншої людини. В сприйнятті мистецтва і в процесі створення дітьми художнього продукту відбувається схвалення дитиною автора або героя твору, а також ухвалення ідеї однолітка при позитивному її оцінюванні. Дошкільник має нагоду виразити співчуття автору, герою твору або однолітку, на основі чого народжується бажання надати допомогу однолітку в створенні художнього продукту. Перенесення таких відносин у сферу реальних взаємостосунків дошкільників формує у дітей толерантне ставлення один до одного.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи роботи, спрямованої на формування толерантності учнів початкової школи.

Резюме. У статті розглядається проблема виховання толерантності молодших школярів; провідним засобом при цьому обрано мистецтво. Толерантність визначається як особистісна або суспільна характеристика.

Література

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире// Вопр. психология. – 2002. - № 1. – С. 3 – 15.
2. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання// Початкова школа. 2003. - № 3. – С. 1-6.
3. Декларация принципов толерантности// Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 87 с.
4. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические особенности толерантного отношения у старших дошкольников к своим сверстникам// Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски: Матер. науч.- практ. конф./ Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. - С. 90-94.
5. Овсянникова О.А. Развитие толерантного отношения у старших дошкольников к сверстникам на музыкальных занятиях: Методические разработки/ Тюмен. ин-т искусств и культуры. - Тюмень, 2003. - 36 с.

Подано до редакції 14.04.2007 р.

УДК 371

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Кот Тамара Олексіївна
старший викладач кафедри
української філології КГУ*

Актуальність проблеми. Дитина росте, накопичує життєвий досвід, намагається збагнути себе і світ навколо. У сучасному суспільстві загострюються питання моралі та етики, змінюються погляди на моральні цінності людства та ставлення до них у підростаючого покоління. Водночас науковці занепокоєні таким станом речей все частіше порушують різні аспекти морального виховання (І.Бех, Г.Шевченко).

Гармонія моральних спрямувань особистості може скластися за умови, що духовним стрижнем постають не цілі, пов'язані безпосередньо з її благополуччям, а ті, що лежать поза особистістю, орієнтують її на іншу

процесів в студентському середовищі, яке б дало змогу формувати цілісну політику, яка б сприяла адаптації студентів в нових соціально-економічних і соціально-політичних умовах.

Наступний вважливий напрям діяльності студентських соціальних служб – це допомога студентам у складних життєвих ситуаціях. Коли випускник, абітурієнт стає студентом він розпочинає новий етап свого життя, повинен самостійно приймати рішення, адаптуватися до нових умов, вимог.

Найважче в цьому сенсі тим студентам, які проживають у гуртожитках. Відірвані від батьків, крім типових для навчального закладу проблем вони зустрічаються з необхідністю організації власного побуту та іншими проблемами [5].

Людина повинна бути духовно сильною аби гідно, без негативних наслідків долати життєві труднощі. Але у 16-17 років людина ще психологічно не сформована, не має чітких життєвих орієнтирів, системи цінностей.

Всі люди сприймають проблемні життєві ситуації по-різному, але всі однаково потребують підтримки. І на цьому етапі все залежить від оточення у якому перебуває людина.

Студенти на першому курсі починають формувати свої відносини з одногрупниками і не можуть стовідсотково розраховувати на взаємопорозуміння, товариське ставлення в разі виникнення у них труднощів. Може трапитись, що студент, залишиться на одинці зі своїми проблемами. Він опиняється таким чином поза спільною участю у діяльності, оволодінням спеціальністю, засвоєнням норм поведінки у колективах, соціального досвіду, сприйняттям культурних цінностей, міжособистісних взаємовідносин. Декого це штовхає до таких негативних наслідків як вживання алкоголю, наркотиків, табакокуріння, вступ до різних антигромадських організацій тощо.

Ще одним аспектом проблеми взаємовідносин є те, що стадні погляди, почуття або беруть гору над особистісними або створюють реальний психологічний ґрунт для конфлікту особистості з групою. Студент ризикує бути незрозумілим, відкинутим суспільством, якщо він відрізняється від інших і підкреслює свою відмінність [2].

Дуже необхідною є підтримка студента на перших етапах навчання. Студентські соціальні служби створені саме для соціально-психологічної допомоги студентам. Служби приділяють увагу не навчальному процесу, а розглядають студента як особистість зі своїми сподіваннями, талантами, потребами.

Робота студентських соціальних служб щодо подолання напруженості у студентських колективах проводиться за двома основними напрямками. Перший – це індивідуальне психологічне консультування молодої людини, в якій вже виникли конкретні проблеми, допомога їй розібратися у становищі, що склалася, знайти вихід з кризової ситуації. Другий напрям носить більш профілактичний характер. Це проведення лекційно-тренінгових занять із залученням психолога чи інших спеціалістів з метою

не допустити конфлікти, запобігти виникненню кризових ситуацій, навчити студентів правильно будувати свої взаємовідносини як між собою так і з викладачами та іншими людьми [5].

На сучасному етапі у вітчизняних ВНЗ робота із створення студентської соціальної служби складається з двох етапів: початкового і основного. На початковому етапі важливе значення має чітке визначення завдань і напрямів діяльності, змісту соціальних програм і функцій персоналу та волонтерів. Крім того, на початковому етапі визначається структура студентської служби та модель її фінансування. Структура служби поділяється на зовнішню і внутрішню, оскільки територіально студентська соціальна служба знаходиться у вищому навчальному закладі, але при цьому є структурною одиницею державної системи соціальних служб для молоді району, міста. Відповідно і фінансування може здійснюватися із бюджету району, міста, бюджету ВНЗ, або за спільної участі різних джерел фінансування.

До внутрішньої структури студентської соціальної служби ВНЗ відносяться підрозділи, визначені у залежності від затверджених напрямів роботи, діяльність яких забезпечується відповідним персоналом: директором служби; координаторами програм та проєктів, відповідній кількості і спеціалісти цих програм (проєктів); залученими спеціалістами, наприклад, психологами, лікарями, юристами тощо; студентами-першокурсниками – лідерами волонтерського руху у вищому навчальному закладі, волонтерами, членами громадських організацій, що беруть участь у реалізації певних проєктів і програм.

Зовнішня структура системи, в якій знаходить своє місце студентська соціальна служба ВНЗ, складається із самої служби, адміністрації навчального закладу (керівний вплив якої, тим більший, чим більшу участь у матеріальному забезпеченні і фінансуванні роботи вона бере); соціальної служби для молоді району в якому розташований ВНЗ, київського міського центру соціальних служб для молоді, який визначає ідеологію і нормативну базу діяльності, фінансує і керує роботою соціальної служби ВНЗ через свій підрозділ – центр студентських соціальних служб.

Таким чином, соціальна служба ВНЗ є складовим елементом структури районної соціальної служби для молоді, і таким чином залучається до реалізації всіх завдань, які реалізують районна та міська соціальна служба для молоді, а також співпрацює з адміністрацією навчального закладу.

З одного боку, це може створювати певні незручності, які пов'язані із наявністю кількох керуючих інстанцій, якщо організатори соціальних служб ВНЗ одразу не дійдуть угоди із усіма службами стосовно своїх місця і ролі. З іншого боку, за умови раціональної організації справи така модель може бути вельми гнучкою, змінюватися залежно від потреб організаторів студентської соціальної служби ВНЗ і вимог керівних інстанцій, дає можливість успішного маневру стосовно допомоги службі із кількох джерел.

На початку діяльності, окрім фінансування, вирішується питання

продукту, в реальне життя формує у них толерантне ставлення один до одного.

Для збагнення емоційного значення музики низка авторів (В.Ражников, Н.Малюков) вважають необхідним здійснення процесу «персоналізації». В двох формах художньої діяльності; сприйнятті мистецтва або створенні художнього продукту - «персоналізація» припускає поживлення героя твору, наділення його індивідуальними відчуттями, рисами і властивостями особистості, внесення в його образ яких-небудь своїх власних рис вдачі. «Персоналізація» героя витвору мистецтва сприяє позитивному його ухваленню і оцінюванню; персоналізуючи героя, дитина приписує йому часом свої риси вдачі, співпереживаючи герою, він співпереживає собі.

Одним із ефективних способів емоційного сприймання музичного твору Н.Ветлугіна, М.Палавандішвілі, Г.Арязмова вважають театралізацію. Науковці підкреслюють значення театралізації у формуванні етичних відчуттів дошкільників, оскільки в ході театралізації дошкільники переживають загальні почуття, обмінюються ними з іншими дітьми і в той же час кожен із дітей має нагоду виразити власні переживання. В процесі створення образу певного персонажа за допомогою інтонацій і жестів діти вживаються в цей образ, приймають героя що зображається, починають розуміти його відчуття як свої, співпереживати йому або засуджувати його дії. В ході театралізації дошкільники мають нагоду розвинути сюжет і наділяти персонаж власними рисами вдачі, тобто персоналізувати його.

Збагнення змісту витворів мистецтва можливе на спеціальних заняттях, де музика й інші види мистецтва виступає у взаємозв'язку, але «домінантним видом мистецтва» (Г.Шевченко) є музика. Такі заняття в дитячих дошкільних установах називають комплексними. В їх основі лежить взаємозв'язок різних видів творчої діяльності дітей і взаємозв'язок різних видів мистецтва. Комплексні заняття розширюють можливості розуміння і ухвалення дошкільниками людини в мистецтві.

Таким чином, методами і прийомами, сприяючими формуванню толерантного ставлення дошкільників один до одного на музичних заняттях, є: метод спонукання до співпереживання емоційно-сміслової інтонації, метод конструктивного діалогу, а також супутні їм прийоми імпровізації інтонації, пластичної інтонації, театралізації і «персоналізації» героя твору.

Висновки. Аналіз літератури показав, що відносини дітей один до одного є проблемою, яка розглядається з тих або інших позицій дослідниками і викликає інтерес у педагогів-практиків.

Основними віковими особливостями вияву толерантного ставлення у дошкільників є відвертість іншим людям, справедливе ставлення до іншої дитини, а також вираз співчуття і бажання надати йому допомогу. Всі ці позитивні вияви дошкільників до однолітків вимагають розвитку. Відвертість іншим дітям у дошкільників виявляється вибірково, разом із справедливістю у відносинах між дітьми їм властиві відносини за принципом панування-підкорення і завуальованого керівництва, співчуття і

короткочасним і бурхливим проявам радості, гніву, страху.

У молодшому шкільному віці успішно відбувається і художньо-естетичний розвиток дітей. Діти звичайно дуже цікавляться малюванням, ліпленням, співом, музикою; на основі відповідної діяльності і сприйняття художніх творів (віршів, музики, картин, скульптур) у них формуються естетичні відчуття.

Великі можливості відкриває молодший шкільний вік для виховання колективних відносин. За декілька років школяр накопичує при правильному вихованні важливий для свого подальшого розвитку досвід колективної діяльності - діяльності в колективі і для колективу. Першокласники ще не відчують себе частиною єдиного колективу, вони обособлені і незалежні, нерідко у них можна помітити прояви відчуженості, заздрисності, хвастоств. Колектив починає складатися тоді, коли під впливом спеціальної роботи вчителя діти вперше починають виявляти доброзичливу цікавість до успіхів і невдач, досягнень і помилок однокласників, проявляти взаємодопомогу. Вихованню колективізму допомагає участь дітей у суспільних, колективних справах.

Серед ефективних методів етично-естетичного виховання Н.Ветлугіна називає метод спонукання до співпереживання, а естетичне сприйняття музики пов'язано з умінням чути інтонацію героя, співпереживати йому. Тому одним із методів формування толерантного ставлення дітей до однолітків може бути метод спонукання до емоційно-сміслової інтонації «іншого».

У цілому сприйняття мистецтва є способом спілкування дитини з іншою людиною. Г.Кудіна, З.Новлянська вважають, що найадекватнішим способом етичного спілкування з людиною, відображеною у витворі мистецтва, є діалог. Знайомлячись з героєм, автором твору, дитина веде з ними діалог: співпереживає добрим героям і підтримує їх вчинки, бореться і протестує проти злих героїв. Все це дозволило визначити, що найприйнятнішим методом формування толерантного ставлення дошкільників один до одного на музичних заняттях є конструктивний діалог (Г.Голдаєва), який зберігає право кожної дитини на вираз індивідуального переживання [5].

Метод спонукання до співпереживання емоційно-сміслової інтонації і метод конструктивного діалогу в процесі сприйняття мистецтва сприяють співтворчості слухача і автора твору, позитивному схваленню й оцінюванню дошкільниками дій автора або героя твору як своїх власних; на основі схвалення іншої людини в мистецтві відбувається процес глибокого співпереживання герою твору або його автору і народжується бажання надати йому допомогу і підтримку. Ці методи, використовується в процесі створення дошкільниками художнього продукту, сприяють рівноправному внесенню кожною дитиною своєї ідеї, заснованої на позитивному оцінюванні її іншими дітьми. Крім того, вони сприяють ухваленню і розвитку дітьми ідеї однолітка, формують бажання надати допомогу один одному. Перенесення таких толерантних відносин, виниклих в ході сприйняття витвору мистецтва і створення художнього

надання соціальним студентським службам приміщення на території навчального закладу, матеріально-технічного забезпечення його експлуатації за графіком роботи служби. Досвід студентської соціальної служби Національного технічного університету показав, що студенти активніше відвідують соціальну службу, якщо вона знаходиться на території навчального закладу, її легко можна знайти, відвідати під час перерви та ввечері, коли є вільний час.

На початковому етапі, часто створюється робоча група щодо організації соціальної служби ВНЗ, до складу якої включається працівник районної соціальної служби для молоді, майбутній директор служби, та представник адміністрації навчального закладу. Це забезпечує оперативне вирішення організаційних питань.

Робоча група створює нормативно-правову базу майбутньої діяльності, зокрема положення про студентську соціальну службу вищого навчального закладу, наказ адміністрації навчального закладу про створення студентської соціальної служби, відповідний наказ районної соціальної служби для молоді (або районної державної адміністрації), договір про співпрацю зазначених сторін.

На наступному етапі проводиться робота із створення команди, яка буде реалізовувати програми студентської соціальної служби вищого навчального закладу, та навчання членів цієї команди. Форма навчання може бути різною: навчальні семінари, на яких можна ознайомитись з програмами та способами їх реалізації, тренінги, оскільки для популяризації своєї діяльності членам команди треба буде залучати та навчати волонтерів тощо. До роботи також часто залучають викладачів, які професійно зможуть допомогти з деяких актуальних питань, особливо в період становлення служби.

Основні напрями роботи українських студентських соціальних служб та їх актуальність визначаються шляхом опитування студентів різних курсів. Специфіка навчальних закладів суттєво впливає на розвиток соціальних програм. Так у роботі студентських соціальних служб університетів м. Києва не набули активного розвитку програми допомоги інвалідам, залучення молоді до профілактики негативних явищ, роботи з молодими сім'ями, роботи в гуртожитках тощо. Проте, користувалися популярністю такі програми, які були пов'язані з організацією активного дозвілля: “молодіжні клуби-кафе”, вуличний аматорський театр, програми: “Школа лідера”, “Сприяння вторинній зайнятості та допомога у набутті нової професії з подальшим працевлаштуванням”, “Участь у волонтерських літніх загонах” тощо.

Після закінчення підготовчого етапу починається основний, якому передують ще й оцінка ефективності проведеної роботи на підготовчому етапі. Формування плану роботи служби з врахуванням результатів оцінки, дає можливість працювати більш ефективно. На кожному етапі роботи створюють механізм відстеження ефекту діяльності служби у студентському середовищі.

Наприклад на основному етапі роботи соціальної служби

Національного технічного університету значне місце посідала соціальна робота стосовно подолання напруженості у студентських колективах. Вона проводилася за двома напрямками.

Перший – це індивідуальне психологічне консультування молодшої людини, у якій вже виникли конкретні проблеми. Саме у цей період важливо допомогти їй розібратися у становищі, що склалося, знайти вихід із кризової ситуації.

Другий напрям діяльності – переважно профілактичний. Це проведення лекційно-тренінгових занять соціальними працівниками з метою запобігання конфліктів, попередження кризових ситуацій, навчання студентів правильно будувати міжособистісні стосунки. Надання допомоги студентським сім'ям, студентам які мають функціональні обмеження. Важливим моментом є співпраця зі студентською радою та профкомом, центрами зайнятості тощо.

Окрема діяльність спрямовується на розширення можливостей самореалізації студентів, випробування власних творчих сил, набуття авторитету у студентському середовищі. Такі можливості надають такі програми як: молодіжне клуб-кафе “Кухня душі”, аматорський студентський вуличний театр “Студент”, літні наметові табори тощо. Завдяки таким цікавим формам змістовного дозвілля можна залучати студентів до групової соціальної роботи, зокрема підготовки молоді для роботи у лекторських групах за соціальною технологією “рівний рівному”, де студентів навчають основним методам соціальної допомоги, направлених на профілактику негативних явищ, допомогу при кризових ситуаціях тощо. Розширення мережі студентських лекторських груп з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі може суттєво посилити соціальну допомогу тим студентам, які проживають у гуртожитках, мають проблеми у стосунках з батьками і шукають собі “авторитет” на вулиці чи в компанії ровесників із негативним впливом.

Резюме. В статті аналізується діяльність соціальних служб у вищих навчальних закладах України, їх доцільність, ефективність та перспективи розвитку навчально-виховного процесу університетів.

Summary. The article deals with the problems of the managerial aspects of the professional activity of a social worker in the process of working with students in higher education establishment of Ukraine. The author of the article gives characterizes professional competencies of a social worker as a subject of managerial activities in the sphere of social service with youth in universities. The mean types of interaction between a social worker as a student are analyzed.

Література

1. Андрущенко В.П. Філософія соціальної роботи в Україні на рубежі століть // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. - 2002. - №1. — С. 41-44
2. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. - М., Знание, 1988. – 64 с.
3. Кривов Ю.И. Проблема социализации подростковых поколений в зарубежной педагогике: Дис. канд. пед. наук. - М., 1992. – 141 с.
4. Кротюк С.Ф. Соціальна робота як інструмент соціалізації молоді. // Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. Вип. 6. – К.: Столиця, 1997. – С. 145-150.
5. Романова Н.Ф. “Організація і управління діяльністю студентських соціальних служб у вищих навчальних закладах України” Дис. канд. пед. наук.: 13.00.01.- К., Центральный институт

Сприйняття музики пов'язано з умінням чути інтонацію героя твору, відчувати його душевні переживання, співпереживати йому, дивитися на світ його очима, адже через сприйняття цієї інтонації слухач відновлює портрет героя твору і його ставлення до інших людей, до природи і світа в цілому. В основі музичної мови лежить емоційно-сміслова інтонація. В.Медушевський говорить про дві основи вираження музичної інтонації людиною - голосом і рухом. Перший спосіб вираження інтонації пов'язаний з досвідом інтонації мови, зі співом. Другий - «пластична інтонація» - спирається на жест, рух. Вокальні і рухові імпровізації, засновані на збагненні емоційного значення музики, сприяють розумінню відчуттів іншої людини, закладених в музиці і спонукають до співпереживання. Їх широко застосовував в своїй педагогічній практиці Б.Яворський. Д.Кабалевський і Т.Вендрова рахують «пластичну інтонацію» одним із способів «мешкання» образів, коли будь-який жест, рух стає формою виразу емоційного змісту твору. Вокальна імпровізація і пластична інтонація сприяє виразу індивідуальних відчуттів дітей як в колективних, так і індивідуальних формах їх вияву.

Охарактеризуємо, як змінюються у молодшому шкільному віці психічні процеси. Здатність сприймання та спостереження зовнішньої дійсності ще не досконала: діти сприймають зовнішні предмети та явища неточно, виділяючи в них випадкові ознаки і властивості. Особливістю уваги молодших школярів є її несвавільний характер: вона легко відволікається на будь-який зовнішній подразник. Недостатньо розвинена і здатність концентрації уваги. Пам'ять у молодших школярів має наочно-образний характер: діти краще запам'ятовують зовнішні особливості предметів, ніж їх логічну смисловою сутність. Запам'ятовування носить переважно механічний характер. У зв'язку з цим і процес відтворення заученого відрізняється неточністю, великою кількістю помилок, короткочасним зберіганням у пам'яті. Мислення у дітей цього віку відрізняється наочно-образним характером, тісно пов'язане з діяльністю уяви. Їм важко засвоювати поняття, що відрізняються великою абстрактністю. Причина цього полягає в недостатності знань про загальні закономірності природи та суспільства. Нестійкими є й риси характеру молодшого школяра. Особливо це стосується моральних рис особистості дитини. Нерідко діти бувають примхливими, егоїстичними, грубими, недисциплінованими (Л.Виготський, О.Леонтьєв).

Молодші школярі, як правило, відрізняються бадьорістю, життєрадісністю. Вони товариські, чуйні, довірливі, справедливі, дуже емоційні. Емоційність виявляється, по-перше, в тому, що їх психічна діяльність забарвлена емоціями. Все, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає у них емоційно забарвлене відношення. По-друге, молодші школярі (особливо учні першого і другого класів) не вміють стримувати відчуття, контролювати їх зовнішній прояв, діти безпосередні і відверті у виразі радості, печалі, страху, задоволення або незадоволення. По-третє, емоційність молодших школярів виражається в їх великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів,

соціальних моделей.

Аналіз досліджень і публікацій за темою. Дітям необхідно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їх проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії в повсякденних ситуаціях. Принципи виховання толерантності досліджували Е.Антіпова, Р.Безпальча, Я.Берегова, І.Бех, О.Захаренко, Дж.Лорсен, В.Лекторський, К.Нідерсон, В.Подобед, М.Уолцер тощо.

Мета: уточнити поняття «толерантне ставлення»; розкрити роль мистецтва в процесі формування толерантного ставлення дітей одне до одного.

Основний зміст статті. Толерантність – це основа свободи, пошана до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, культура компромісу; діалог, тобто діалогічна форма спілкування. За В.Тішковым, толерантність – це особистісна або суспільна характеристика, яка допускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні. Різними є і погляди на цей світ. Учені пропонують розглядати толерантність у різних контекстах: еволюційно-біологічному, соціологічному, педагогічному (Е.Антіпова, В.Тішков). Справжні вияви толерантності мають моральні передумови, сприяючи регулюванню взаємостосунків між людьми, визначають: бажання відноситися до іншої людини як до самому себе; тривалий шлях демократичного розвитку; тривалий вплив християнської культури і відповідних норм людського життя (Л.Гончаренко, В.Кузьменко).

Одним із ефективних засобів формування толерантного ставлення до друга є мистецтво. Нерозривний зв'язок етичного і естетичного в мистецтві при дії їм на людину підкреслювали ще античні філософи (Аристотель, Демокріт, Платон). Г.Гегель зв'язував красу мистецтва з істиною і добром, В.Белінський, а потім і Н.Чернишевський говорили про широкий суспільний зміст мистецтва, про його дію на формування моральності людей. Автори (А.Буров, Б.Неменский) багато кого головним предметом мистецтва називають людину в його різноманітті відносин до світу, до іншої людини і самому собі. Зразки високого мистецтва завжди мають явну гуманістичну спрямованість, виявляється в «пошані до людини і людства» (Е.Торшилова).

Освоєння гуманістичних цінностей мистецтва відбувається в процесі естетичної діяльності людини, здійснюваної в двох її основних формах: сприйнятті мистецтва і створенні художнього продукту (О.Леонтьев).

Сприйняття мистецтва, на думку А.Еремєєва, А.Мелік-Пашаєва, базується на умінні бачити в мистецтві іншої людини, співпереживати йому, співчувати, приймати його точку зору. Сприйняття мистецтва сприяє розумінню іншої людини і самого себе. Співпереживання герою художнього твору або його автору формує гуманістичні основи ставлення однієї людини до іншого в житті [4].

Мистецтво не є безристорасним віддзеркаленням життєвих предметів, у ньому всі вони мають певний олюднений характер. Саме це олюднення і є основною властивістю сприйняття людиною мистецтва і світу (Г.Гегель, Н.Чернишевський тощо.).

УДК 371

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Хайрулдинов М.А.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь*

Неотъемлемой чертой современного индустриально развитого мира стала поликультурность пространства жизнедеятельности человека. Неизбежно, в связи с этим, специфическое преломление этой проблемы в сфере образования. Образовательная политика третьего тысячелетия во всем мире призвана развиваться в контексте поликультурности.

Анализ педагогической теории и практики показывает, что на всех этапах становления многонационального поликультурного общества проблемы приобщения детей к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитания культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, поддержки и защиты личности в ее нравственном становлении и самовыражении занимали значительное место в трудах видных отечественных и зарубежных ученых (Я.А. Коменский, Г. И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий). Философско-методологический аспект поликультурного образования раскрывается в трудах Н. Бердяева, Г. Гегеля, И. Канта, В. Лейбница, М. Монтеня, Ж.Ж. Руссо, Э. Фромма и др.

Современные ученые, осознающие важность и актуальность решения общетеоретических проблем межкультурного диалогического взаимодействия людей, создали философские теории диалогизма (М. Бубер), коммуникации (К. Ясперс), неосократизма (Г. Марсель), диалогической герменевтики (Х.Г. Гадамер) и др.(1).

Украинские ученые к разработке проблем поликультурного образования приступили сравнительно недавно – в конце XX и начале XXI вв. Так что можно сказать, что отечественная поликультурная наука находится в стадии становления. Опубликованы статьи, в которых обсуждаются отдельные вопросы о субъектах, функциях, содержании и целях поликультурного воспитания.

В настоящей статье предпринята попытка рассмотрения истории, современных проблем и тенденций развития поликультурного образования с учетом специфики Украины и Крымского региона в частности

В мировой педагогике феномен поликультурности стал предметом особых исследований с 1960-х годов XX века, а с 80-х годов за рубежом уже активно развивается процесс становления теорий и моделей поликультурного образования.

Одним из теоретических и методологических оснований поликультурного образования послужили идеи гуманистической

психологии о признании неповторимости и уникальности психической организации каждой отдельной личности, вере в позитивное творческое начало человека, его социальную обращенность, выступающую в качестве предпосылки и условия совместного сосуществования и выживания человека (А.Маслоу К.Роджерс).

В качестве одного из первых подходов к данной проблеме следует выделить концепции *многоэтнического образования* (Боос-Нюнниг, Зандфукс). Основная идея - ориентация на культуру переселенцев, идеи свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком. Цель поликультурного образования - создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп; изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры; оказание помощи и поддержки представителям контактирующих культур, воспитание взаимной открытости, интереса и терпимости.

Бикультурное образование (Фтенакис и др.). Идея – становление «билингвально-бикультурной» идентичности; постоянное сравнение двух культур. Цель - усвоение сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне; развитие способности выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность.

Концепция «*диалога культур*» (Библер, Розенцвейг, Бубер, Левинас, Матюхина, Шафрикова, Менская, Веденина, Дмитриев, Крюгер-Потратц, Томас). Идеи открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Цель - приобщение к различным культурам, формирование общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство (2).

Деятельностная концепция (Тарасов, Сорокин, Поммерин, Хоманн, Зандфукс, Циммер). Идея - признания индивидуаль-ных различий каждой личнос-ти, идея «пере-формулирова-ния» чуждой культуры в терминах своего лингвокультур-ного опыта. Цель - воспитание в духе мира, разрешение межкультурных конфликтов.

Концепция мультиперспективного образования (Х. Гёпферт, У. Шмидт). Идея - преодоления монокультурной ориентации, идея переориентации процесса обучения от событийной истории к социальной. Цель - развитие способности к межкультурной комму-никации, формирование представления о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры.

Концепция *антирасистского воспитания* (Муллерд, Каррингтон Коул, Троун). Идея - теория структуры общества, идеи равенства и справедливости. Цель - формирование активной позиции по отношению к неравенству, развитие способности критически воспринимать стереотипы, относящиеся к другим людям и их культурам.

Концепция «*культурных различий*» (Гайтанидес, Бордо, Мемми,

физических качеств. Большое внимание уделено развитию индивидуальных достижений учеников, что привело к активизации работы на уроках, повышению уровня усвоения умений, навыков и интереса к урокам физкультуры.

Ключевые слова: рейтинг, учебные достижения, физическая культура, средние общеобразовательные школы, оценивание учебных достижений учеников.

Summary. The questions of introduction at secondary general schools of the rating system of evaluation of educational achievements of students are examined in the article. It is suggested to estimate all types of educational activity: contemplate, participating in conducting lesson, degree of development of physical qualities. Large attention is spared development of individual achievements of students, that resulted in activation of work on lessons, increase of level of mastering of abilities and skills and interests to the lessons of physical education.

Keywords: Rating, educational achievements, physical culture, secondary general schools, evaluation of educational achievements of students.

Література

- 1.Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі.// Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа, 1994. – Вип. 79. – с.3-6
- 2.Коваленко Т.Г. Родіонов А.М. Применения проблемно – модульной технологии обучения в процессе физического воспитания//Теория и практика физической культуры – 1999. №9 – с.8-15.
- 3.Коваленко Т.Г. Шаркевич Н.В. Рейтинг проблемно – модульного обучения в учебном процессе по физическому воспитанию// Теория и практика физической культуры. - 1999. - № 10 с.10-15.
- 4.Леськів В.А. Нові підходи до проведення уроків з фізичної культури // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. – 2002ю - №8.с 142-146.
- 5.Леськів В.А. використання модульно – рейтингової технології у викладанні фізичної культури у початкових класах __ Фізичне виховання в школі. - 2003., - №4 – с. 29-32.
- 6.Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї // Педагогіка і психологія. – 1997. - №7. – ст.36.
- 7.Ковтун В. Основні ідеї модульно-рейтингової системи навчання // освіта і управління. – 1999. – т.3. - №4. – с. 105.

Подано до редакції 01.03.2007 р.

УДК 371

МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Койкова Ельзара Імдатівна
аспірант*

*Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський
гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Глобалізація сучасного світу постійно нагадує людству про те, що світ багатоманітний і в той же час єдиний. Толерантність відноситься до загальнолюдських цінностей. Особливо важлива вона в сучасному світі, який характеризується глобалізацією економіки і зростаючою мобільністю, швидким розвитком комунікації, інтеграції і взаємозалежності, великомасштабними міграційними процесами і переміщенням населення, урбанізацією і трансформацією

з фізичної культури. Нами були удосконалені навчальні програми з використанням сучасної системи оцінювання.

На відміну від традиційної системи в модулі оцінюються всі види роботи, які виконують школярі на уроках і під час домашніх завдань. Нами розроблена заохочувальна система оцінювання учнів. Мета такої системи спонукати школярів до ефективнішого навчання, і поряд з тим надати можливість дітям з різним рівнем фізичної підготовки отримати високу оцінку. Згідно розробленої системи, ми оцінюємо: присутність на уроці, активну участь в уроці, розвиток фізичних якостей у відповідності до початкового стану підготовленості учня; домашнє завдання [5].

Пропонуємо таку заохочувальну систему оцінювання учнів на уроці фізичної культури: а) як споглядач (звільнений, хворий і т.д.) – 2 бали; б) займається на уроці – 4 бали.

Значну увагу ми приділяємо учням – споглядачам. Оскільки урок фізичної культури відрізняється від інших своєю специфікою, тобто на занятті присутні діти, які тимчасово звільнені і не займаються, то вони можуть спостерігати за ходом уроку, і таким чином отримати для себе знання, які ми і оцінюємо вище приведеними балами.

2. Брати активну участь в уроці: а) брати участь в обговоренні тих чи інших елементів техніки вправ – 2 бали; б) виняткова старанність – 5 балів; в) складання навчальних та контрольних нормативів (за 12 бальною шкалою).

3. Розвиток фізичних якостей. (за 12 бальною шкалою).

За підвищення на кожен кількісний вимір – бонус 2 бали

Таким чином було доведено, що рейтингове оцінювання: забезпечує формування самостійного свідомого інтересу до занять фізичної культури; сприяє індивідуалізації у визначенні успішності навчання учнів; мотивує до підвищення рівня фізичної підготовки школярів; створює умови для об'єктивного найширшого висвітлення засвоєного учнями матеріалу

У подальшому планується детальне дослідження методики використання рейтингової технології оцінювання в умовах засвоєння навчального матеріалу різними віковими групами, а також в секції спортивних ігор (футбол і баскетбол) при ДЮСШ.

Резюме. В статті розглядаються питання введення в середніх загальноосвітніх школах рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень учнів. Запропоновано оцінювати всі види навчальної діяльності: споглядач, участь у проведенні уроку, ступінь розвитку фізичних якостей. Велика увага приділена розвитку індивідуальних досягнень учнів, що призвело до активізації роботи на уроках, підвищення рівня засвоєння умінь, навичок та інтересу до уроків фізкультури.

Ключові слова: рейтинг, навчальні досягнення, фізична культура, середні загальноосвітні школи, оцінювання навчальних досягнень учнів.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы введения в средних общеобразовательных школах рейтинговой системы оценивания учебных достижений учеников. Предложено оценивать все виды учебной деятельности: созерцатель, участие в проведении урока, степень развития

Тейлор, Хакль). Идеи - о различиях в культурном облике человека и их влиянии на эмоциональную сферу человека. Цель - развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни, уважения чужих культур, другого образа мышления, развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, интеграции элементов других культур в собственную систему мышления.

Концепция социального обучения (Эссингер, Граф, Шмитт). Идея - психологические предпосылки поликультурного образования, теория социального воспитания. Цель - развитие эмпатии, солидарности, способности решать конфликты (4).

Все концепции можно условно объединить под названием «мультикультурализм», которое применяется прежде всего к традиционной социально-педагогической проблеме решения расовых и этнических конфликтов. Можно говорить о разных уровнях функционирования понятия «мультикультурализм»: как обозначение самого факта культурного разнообразия, полиэтничности определенного общества; мультикультурализм как идеология или методика, которая ставится в основу социальной (в том числе – образовательной) политики; мультикультурализм как государственная политика. Основная идея всех концепций (концепции культуры мира, педагогики и психологии ненасилия, этнопедагогики, многокультурного образования и других) – воспитание толерантного отношения к культурам, отличным от собственной, и приобщение к мировым гуманистическим ценностям (прав человека, свобод, плюрализма, демократии).

Историческими корнями мультикультурного образования является движение за гражданские права угнетенных групп населения на территории США, к которым чуть позже присоединились движения за права женщин и других ущемленных в своих правах групп населения (люди с врожденными недостатками, пожилые люди, сексуальные меньшинства).

В США и Канаде поликультурное воспитание неразрывно с проблемой конвергенции этнических групп населения. В США и Канаде нации формировались из иммигрантов. Мощным инструментом создания нации на разноэтнической основе оказалось воспитание.

Эволюция и становление поликультурной педагогики в США происходили в рамках изменений основных подходов к воспитанию как рычагу трансформации общества. До середины 80-х гг. XX в. американская педагогика ориентировалась на концепцию формирования единой американской нации – политику «**плавильного котла**». Эта стратегия воспитания и образования предполагает с помощью школы консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. США представлялись как некий «плавильный котел», в котором должны исчезнуть национальные, культурные, этнические различия. Концепция исходит из идеала, что в смешение этносов и рас породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». В этом смысле американское воспитание сходно с нашим интернациональным, конечной

целью которой было формирование новой исторической общности «советский народ».

С середины 1980-х гг. концепция «плавильного котла» стала подвергаться нарастающей критике. Критики сочли, что подобная концепция не только ошибочна, но и порочна, поскольку не учитывает сложность и динамичность человеческих культур, невозможность их нивелирования и сплава.

В американской педагогике усилилось осознание важности учета этнического разнообразия как условия стабильности и культурного богатства общества. В соответствии с идеей поликультурности вместо метафоры «Америка – „плавильный котел“» была предложена иная: «Америка – „салатное блюдо“».

Часть канадских и американских педагогов соответственно новому подходу определила перспективность мультикультурализма через включение в преподавание общественных дисциплин материалов о национальных меньшинствах, их истории и традициях, путем введения учебных планов, предусматривающих изучение культуры этнических групп. По их суждениям, подобное построение содержания образования должно содействовать формированию у американцев более широкого взгляда на собственную историю и культуру. В учебных материалах предлагается избегать всего, что провоцирует культурные разногласия. Доминирующими педагогическими задачами выступают стремления воспитать склонность к *балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, (рационализм), неприятие силовых решений*.

В Канаде провозглашен курс на сохранение и развитие субкультур меньшинств («культур наследия»), равенство культур в социальной и культурной жизни, предприняты шаги по реализации адресованного автохтонным группам населения поликультурного образования на уровне высшей школы. Так, в провинции Саскачеван функционирует Индейский федеральный колледж при Университете Рейджайна

Проблема поликультурного воспитания коснулась всех крупных стран Азиатско-Тихоокеанского региона и Африки. Однако состояние поликультурного воспитания, отношение к нему в отдельных странах различно. Зачастую речь может идти лишь об отдельных вопросах, имеющих отношение к проблеме поликультурного воспитания. Один из них – язык обучения.

Во многих развивающихся странах Африки и Азии существует билингвальное обучение: на местном языке и языке бывшей метрополии (английский, французский, португальский). Обучение на местных языках позволяет приобщаться к культуре тех или иных племен и народностей, населяющих страну. Обучение на языке метрополии фактически оказывается средством консолидации общенациональной культуры. В целом в Азии и Африке поликультурное воспитание остается за пределами общественного внимания. Лишь в отдельных странах оно является предметом серьезного рассмотрения на уровне педагогики и официальной

рейтинговой технологией навчання [1]. В основі його лежить накопичення оцінок за певний період навчання – семестр, навчальний рік, навчальний курс. Це сума набраних учнем балів за вивчення модуль протягом певного визначеного періоду і різнобічну діяльність з опанування дисциплін. Активність учня вимірюється балами, числовим показником якості його роботи з огляду на максимальну можливу кількість балів, та успіхи його товаришів. Визначаються систематичність у роботі, активність, творчість, самостійність, якісні і дидактичні зміни в підготовці учня, тобто здійснюється періодичне ранжування учнів і кінцево випускників [7].

Виділення невирішених частин проблеми: На уроці фізичної культури передові педагоги (Т.Г. Коваленко, В.А. Леськів) використовують різноманітні методичні прийоми: оцінюється весь спектр вмінь, які отримують учні на уроці; велика увага приділяється індивідуальним зрушенням учнів у оволодінні знаннями, вміннями і навичками, робляться спроби відмови від загально прийнятої бальної системи оцінювання, що сприяє активізації учнів, позбавляє від оціночних стресів.

Не вирішеними залишаються такі питання: Яким чином, використовуючи рейтинг, підвищити інтерес учнів до уроків фізичної культури? Яка форма оцінювання навчальних досягнень учнів є ефективною?

Проводячи дослідження ми намагались дати відповідь на ці питання.

Формування цілей статті: Проаналізувавши різні підходи до вирішення проблем (Т.Г. Коваленко, В.А. Леськів) і ґрунтуючись на власному досвіді роботи, ми переконались, що у цій ситуації не допоможе ні шкала оцінок, ні діюча шкала оцінювання. З цією метою краще використати оцінку технологію навчання, яка відповідала б таким вимогам: не була б трудомісткою ні на підготовчому, ні на кінцевому етапах; давала б змогу вчителю оцінити знання учнів при поділі навчального матеріалу на порції (частини, модулі); врахувала б важливість і складність дисципліни (її ранг); мала б мотиваційний характер; виключала б можливість вносити суб'єктивні думки в результати оцінки знань, вмінь і навичок учнів; давала б змогу порівнювати обрані системи оцінки з іншими за єдиними критеріями.

Виклад основного матеріалу: Перегляд останніх досліджень та публікацій у сфері педагогіки показує, що застосовуючи модульно-рейтингову технологію навчання, можна досягнути якісно нового рівня освіти [2;3;4]. Така технологія побудована з двох рівноцінних і взаємозв'язаних складових - модульної і рейтингової.

Змістова суть терміну «модуль» в теорії навчання визначається як відносно самостійна дисципліна навчальної інформації, достатньої для формування вмінь і навичок [1].

Рейтингова складова технології забезпечує диференційований підхід до оцінювання успішності учнів, який стимулює навчальну діяльність і спонукає до змагальної боротьби за більш високі оцінки [3;4].

Експеримент проводився на базі СЗОШ міста Тернополя №16 і 19 з метою застосування модульно – рейтингової технології навчання на уроках

деятельности учащихся. Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. кол.: В.Г. Леонтьев, А.С. Ростов / – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1985. – С. 77 - 81.

4. Шалупенко В.В. Современное состояние и пути формирования военно-профессиональной готовности выпускников высших военно-учебных заведений МО РФ.// Материалы ежегодной научной конференции Сорокинские чтения. – <http://www.lib.socio.msu.ru> (25.07.2007).

Подано до редакції 03.04.2007 р.

УДК 371.044

ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*Климчук Борис Володимирович
вчитель фізичного виховання
Тернопільська СЗОШ №19*

Постановка проблеми: На сучасному етапі формування освіти в середній загальноосвітній школі провідна роль відводиться індивідуалізації побудови навчального процесу. Врахування особливостей кожного учня, його фізичних, психічних, морально – вольових якостей, стану здоров'я, підготовленості, дає можливість об'єктивно оцінити успішність засвоєння предмету.

З переходом на 12 бальну шкалу оцінювання з'явилась можливість більш конструктивно підійти до оцінювання знань і вмінь учнів. Але такі риси як старанність, відповідальність, якісний підхід до виконання завдань, систематичність, готовність до уроку, самостійність, активність даною системою оцінювання враховуватись не буде.

І надалі головним критерієм у виставленні оцінки за виконання рухової дії є комплексне оцінювання знань, техніки виконання дій (за сприятливих для учнів умов) та нормативного показника.

У таких умовах школярі з початковим, низьким і середнім рівнем фізичного розвитку фактично позбавлені можливості отримати позитивну оцінку з предмету. Що породжує: негативне ставлення до предмету в цілому; зниження активності і бажання вчитися; спад рівня розвитку фізичних якостей і, як наслідок, погіршення загального стану здоров'я учнів, тому метою статті ми обрали визначення форм і методів оцінювання навчальних досягнень учнів за модульно – рейтинговою технологією, що забезпечить можливість прояву здібностей для всіх груп учнів.

Аналіз досліджень і публікацій: Відомо, що досконала система контролю і оцінювання досягнень учнів виконує свою мотиваційно – стимулюючу функцію, дає змогу вчасно проводити корекцію навчальної діяльності. У традиційній шкільній практиці ця ланка є чи не найслабшою. Поточно - епізодичне опитування і оцінювання модулює таке ж епізодичне уміння; семестрові оцінки не відображають об'єктивного рівня знань та вмінь учнів. За таких умов видається можливим у другому півріччі підвищити середній бал за навчальний рік. А таке оцінювання не виконує своїх само організуючих функцій до систематичної навчальної праці, більше того воно моделює епізодичне навчання [6].

Інакше оцінюються знання, практичні навички і вміння за модульно –

політики. К числу таких стран, например, относятся Япония, Малайзия и Южная Африка.

С начала 1960-х гг. Западная Европа переживает большой наплыв иммигрантов из Азии, Африки, Восточной Европы. Этот процесс в разной степени охватил большие и малые страны Западной Европы. Вследствие массовой иммиграции в Западной Европе появилось множество учащихся, отличающихся по культурным и расовым признакам от европейских сверстников.

Объективно поликультурное образование иммигрантов в Западной Европе необходимо. Многомиллионные группы иммигрантов озабочены вхождением в европейскую культуру и одновременно сохранением собственной культурной общности. Поликультурное образование находится в центре внимания педагогов Европы. Педагоги видят в поликультурном воспитании выход из кризиса в межэтнических отношениях. Поликультурное воспитание имеет несколько перспективных направлений: *адресуется ко всем школьникам, включая выходцев из этнического меньшинства и этнического большинства; направлено на изменение содержания и методов образования, в результате чего поликультурность становится основополагающим педагогическим принципом; отражает подвижную культурную среду, включая мигрантскую и доминирующую; сосредоточено на взаимопонимании и культурном обмене, преодолении барьеров культурного отчуждения; предусматривает обучение социальным наукам, истории и естествознанию, позволяющее подчеркнуть общечеловеческий характер научных знаний.*

Поликультурное воспитание на постсоветском пространстве. После распада СССР, краха стратегии создания «исторической общности – советского народа» новые государства, возникшие на постсоветском пространстве, поставлены перед нарастающей проблемой педагогических решений поликультурности.

В новых государствах при определении отношения к этой проблеме обозначились два диаметрально различных подхода: *первый исходит из стремлений учета культурно-образовательных интересов всех этносов, населяющих то или иное государство; второй подпитывается мощным всплеском национализма. Правящие элиты некоторых новых независимых государств проводят очевидно дискриминационный курс в сфере образования в отношении тех групп населения, которые оказались национальными меньшинствами.*

В научно-педагогическом сообществе стран постсоветского пространства идет активная дискуссия, посвященная поиску путей гуманитаризации и гуманизации образования, определению важнейших характеристик нового социально-культурного типа личности, которая должна формироваться в образовательном процессе при сочетании общекультурного развития и всемерного сохранения национальных и региональных культурных традиций. Аспекты, в которых исследуются проблемы поликультурного образования, чрезвычайно разнообразны.

В работах Е.В.Бондаревской, В.П.Борисенкова, В.С. Гершунского, О.В.Гукаленко, Ю.С.Давыдова, А.Н.Джуринского, З.А.Мальковой, М.Н.Кузьмина, Л.Л.Супруновой и др. оно рассматривается и как феномен культуры, и как механизм передачи социального опыта, как сфера педагогических ценностей, как часть педагогической культуры преподавателя, как новая информационная среда, как парадигма образования XXI века и т.д.

Разрабатываются концептуальные основы поликультурного образования (Аракелян О. В., Джуринский А. П., Дмитриев Г. Д., Ершов В. А., Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л.).

Народно-педагогические идеи воспитания народов, населяющих ныне Крым, отражены в работе А. Духновича, Г. Сковороды, В.А. Сухомлинского, Г.Н. Волкова, А.М. Богуш, М.И. Стельмаховича, А. Измайлова, Ш.Гашимова, М.А. Хайрулдинова, Л.И.Редькиной и др (8, 9,10).

В последнее время к проблеме поликультурного образования обращаются не только многие исследователи, о ней говорят педагоги-практики, принимаются определенные решения на уровне региональных органов власти и управления.

В частности Мухоморина Л.Г. провела мониторинг программ, учебно-методических пособий, используемых в дошкольных учреждениях Крыма в плане обеспечения единства национального и поликультурного образования и воспитания («Дитина» (2002), «Малышко» (1999), «Українське дошкілля» (2000), «Здоровый малыш» (1997), «Музыкальное воспитание детей» (1997), «Пути введения ребенка в многонациональный социум» (2000) и др.). В результате проведенного анализа она делает вывод об усилении вариативной части Госстандарта, в которой необходимо учитывать особенности развития ребенка в многонациональной среде. Эта часть Государственной программы должна создаваться региональными разработчиками и отобразить в своем содержании региональные, этнокультурные и индивидуальные особенности развития дошкольника (2,98.107).

Кравцова Л.Ф., проанализировав существующую систему обучения и воспитания в общеобразовательных школах I ступени АРК, делает вывод: сегодня школа должна стать центром культурной среды, «она должна быть национальна и мультикультурна одновременно» (7).

В Крыму накоплен определенный положительный опыт поликультурного образования:

- В процессе изучения предметов в школе первой ступени (музыка, изобразительное искусство, украинский язык, русский язык, природоведение, «Я и Украина», художественный труд) учителю предоставляется возможность акцентировать внимание на особенностях общества, в котором живем;

- Неоценимую помощь в этом направлении оказывает краеведческий, этнографический музеи, Республиканская детская библиотека им. В. Орлова (зав. библиотекой С.Д. Нелепова);

Подальше використання отриманих даних може бути таким. За результатами останнього тестування випускника до його особистої справи профілюючої кафедрою надається довідка-висновок щодо сформованості його професійної компетентності. На підставі довідки приймається остаточне рішення щодо службового застосування офіцера-випускника. На нашу думку, це вмотивує курсантів на всебічне опанування спеціальністю, професійно спрямує їх подальше навчання в Академії.

Позитивне, позитивне ставлення до обраного фаху необхідно формувати під час занять, бесід, зустрічей з ветеранами тощо. На сьогоднішній день з цією метою внесені зміни до першої лекції курсу «Економіка та управління речовим забезпеченням» – розроблено матеріал і додано навчальне питання: «Історія розвитку речової служби».

Наступним шляхом формування поважного ставлення до обраного фаху є щорічне святкування «Дня тиловика» 18 лютого. Це не офіційне свято у нас в країні, але в стінах Академії можливо планувати навчально-виховні заходи з цього приводу.

Висновки та перспективи. Таким чином можливо, зробити висновок: проблема розвитку військово-професійної мотивації курсантів повинна вирішуватись ефективно, через спрямованість особистості на здобуття та вдосконалення вмінь і знань з обраного фаху, формування позитивного, поважного ставлення до нього. Перспективи дослідження – у вдосконаленні методики визначення характеру та якості спрямованості курсантів на оволодіння професією.

Summary. The basic problem questions of preparation of cadets of the Academy of Interior Forces of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine to performance of functional duties of the chief of service of rear are considered. Some ways of increasing of efficiency and improvement of the educational process are offered.

Keywords: motivation, orientation (purposefulness).

Резюме. Рассмотрены основные проблемные вопросы подготовки курсантов Академии внутренних войск МВД Украины к выполнению функциональных обязанностей начальника службы тыла. Предложены некоторые пути повышения эффективности и усовершенствования учебного процесса.

Ключевые слова: мотивация, направленность (целеустремленность).

Резюме. Розглянуті основні проблемні питання підготовки курсантів Академії внутрішніх військ (ВІ ВВ) МВС України до виконання функціональних обов'язків начальника служби тилу та запропоновано деякі шляхи підвищення ефективності та удосконалення навчального процесу.

Ключові слова: мотивація, спрямованість.

Література

1. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 1998. – С.502-505.
2. Чорба М., Динаміка мотивації майбутніх та початкуючих вчителів англійської мови угорської етнічної меншини. // Науковий вісник Чернівецького Національного університету: Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута. – 2007. – Вип. 330. – С. 192-202.
3. Скок Г.Б., Музыченко Е.А. Влияние мотивации на совершенствование педагогической деятельности преподавателей. // Формирование мотивации учебной

Здійснюючи аналіз феномену мотивації особистості, вчені одноставно погоджуються, що вона є основним двигуном розвитку особистості та досягнення необхідної ефективності навчального процесу.

Глибоко усвідомлюючи її роль у становленні особистості фахівця, ми вважаємо, що формування професійної мотивації є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. У роботах педагогів і психологів розглядаються питання формування позитивної мотивації навчальної діяльності курсантів (студентів), розробляються умови її розвитку та стимулювання. Разом з цим, поряд з розвитком інтересу до навчання, поглиблення знань з фахових дисциплін, рівно важливим уявляється вивчення та розвиток динаміки особливої мотиваційної структури спрямованості особистості майбутнього фахівця, оскільки від неї в основному залежить успішність його праці, задоволеність обраною професією, утвердження і реалізація життєвих орієнтирів [2, с. 194].

Отже, проблема розвитку військово-професійної мотивації курсантів повинна розв'язуватись двопланово: через мотиваційне забезпечення навчання та створення умов становлення військово-професійної спрямованості особистості курсанта.

Поняття спрямованості особистості можна трактувати як сукупність або систему мотиваційних утворень. Направленість діяльності, поведінки особистості визначається системою стійких домінуючих мотивів у структурі мотивації особистості. Мотивація виступає тим механізмом, який спонукає людину до діяльності, і від спрямованості якого залежить характер і результат діяльності [2, с. 194].

Позитивна професійна мотивація розглядається як спрямованість особистості на здобуття та вдосконалення вмінь і знань з обраного фаху, визначає позитивне ставлення до нього [3, с. 79].

Отже, для виявлення особливостей становлення майбутніх офіцерів – начальників служб тилу необхідно виявити головні чинники цього процесу: мотиви вибору майбутньої професії, характер спрямованості курсантів на оволодіння професією, простежити її динаміку від початку навчання в Академії до випуску.

З цією метою доцільно, на нашу думку, застосувати релевантну методику, аналогічну тій, що було розроблено Шалупенко В.В. (Військовий університет м. Москва). Але застосовувати її ми пропонуємо не на випускних курсах, а вже на початку навчання.

За даною методикою проводиться комплексне анкетування курсантів з питань, відповіді на які дадуть можливість визначити характер та якість спрямованості курсантів на оволодіння професією. Тоді за отриманими даними можливо виділити сім типових груп курсантів, кожна з яких вбирає в себе сукупну соціальну характеристику визначених (найбільш важливих з точки зору мети і завдань дослідження) якостей особистості, які проявляються на індивідуальному рівні військово-професійної готовності [4, с. 112]: професіонал; умовний професіонал; потенційний професіонал; аматор; компетентний аматор; амбівалентний аматор; аккомодований дилетант.

- Для проведення бесід учителя начальных классов используют публикации журналов «Крымуша». Содержание книги «Уроки дружбы» (автор-составитель С.В. Ягупова) представляет собой конкретные методические рекомендации для проведения таких бесед как: «Плохих народов не бывает», «Выживают только вместе», «Сколько народов, столько и историй», «Национальный костюм», «Национальные промыслы», «Устное народное творчество»;

Подготовлены к изданию Букварь юного краеведа, «Мы крымчане». Одиннадцать народов из ста десяти проживающих ныне в Крыму – это только начало разговора о национальных красках нашего полуострова. Армяне, ассирийцы, болгары, греки, евреи, караимы, крымские татары, крымчаки, немцы, украинцы, русские и многие другие представляют этническое разнообразие Крыма (7).

Учителя начальных классов используют в своей работе материал экспериментальных учебников для 1 и 2 классов «Народоведение» (В.Е. Потехин, Д.В. Потехин, - Симферополь, 1997 г.). Материал доступен, интересен для детей, способствует воспитанию культуры межнационального общения.

Все это вместе взятое позволяет учитывать в обучении и воспитании младших школьников вопросы о национальной специфике образования и формировать у детей любовь к Крыму и Украине, а также толерантное отношение к людям других национальностей (2, 108-113).

Однако, если исследования поликультурного образования как новой и особой социально-педагогической категории продолжают развиваться, то педагогическая практика, даже в условиях проводимой модернизации, демонстрирует привычный консерватизм и замедленную реакцию на обостряющиеся социальные проблемы в этой области.

Таким образом, в подавляющем большинстве регионов мира обозначились новые тенденции, признававшие ценность культурного многообразия; разрабатываются специальные программы поликультурного образования, обучения иммигрантов, этнических и расовых меньшинств.

На смену эпизодическим педагогическим проектам с информацией о малых этносах и их культуре приходят концептуальные программы образования, направленные против расизма и иных национальных предрассудков. В них делаются попытки учитывать мировосприятие инокультур, предлагается учебный материал по истории, культуре, литературе доминирующей культуры. Во многих странах мира установки поликультурализма входят в программы педагогического образования.

Страны, где в той или иной степени предусмотрена политика поликультурного воспитания, можно разделить на несколько групп: с исторически давними и глубокими национальными и культурными различиями (Россия, Испания); сделавшиеся поликультурными вследствие своего прошлого как колониальных метрополий (Великобритания, Франция, Голландия); ставшие поликультурными в результате массовой добровольной иммиграции (США, Канада, Австралия).

Основными направлениями, в русле которых развивается

поликультурное воспитание в ведущих странах мира, являются: педагогическая поддержка представителей этнических меньшинств; билингвальное обучение; многокультурное воспитание, сопровождающееся мерами против этноцентризма. Все эти направления отражаются в особых учебных программах и специальном обучении детей из меньшинств, а также обращении воспитания ко всем детям многоэтнического школьного класса.

Педагогическая поддержка детей – представителей меньшинств осуществляется в нескольких видах педагогической работы: лингвистическая поддержка: обучение на языке большинства и преподавание языка малой группы; социокоммуникативная поддержка: знакомство (особенно детей иммигрантов) с нормами поведения, принятыми в стране пребывания; специфическое преподавание учебных предметов; так, преподавание языка меньшинства содействует успеваемости говорящих на нем детей, что позволяет смягчать трудности при изучении социальных наук, истории, естествознания, поскольку дети из меньшинств часто не владеют соответствующей терминологией на доминирующем языке; работа с родителями; родители-иммигранты включаются в процесс улучшения академических результатов своих детей и унесут главную ответственность за приобщение детей к окружающей среде.

Билингвальное обучение (обучение на родном для меньшинства и доминирующем языках) рассматривается как важный инструмент академических успехов детей этнических меньшинств. Существует ряд программ, основанных на концепции двуязычного обучения. Одна из них, например, предусматривает переходное использование родного языка меньшинств как способа обучения (особенно в первый год) до поддержки билингвального обучения в более старших классах. Благодаря двуязычию налаживается коммуникация этнических групп, приобретаются дополнительные лингвистические знания как одна из гарантий социальной мобильности. Билингвальное обучение – важный путь формирования личности – носителя общенациональной культуры в полиэтничном государстве.

Масштабы поликультурного воспитания в ведущих странах мира существенно различаются. Ему уделяется значительное внимание на официальном уровне в Австралии, Испании, Канаде. Активизировались усилия по поликультурному воспитанию и образованию в Украине и США. В условиях неприятия идей поликультурализма на государственном уровне его задачи в воспитании и образовании берут на себя сами этнические меньшинства.

В поликультурном сообществе процессы воспитания происходят при межэтническом и межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Эти процессы не исключают наряду с развитием общенациональной культуры обогащение посредством воспитания и образования как доминирующей, так и малых культур. Подобные тенденции предполагают сопряжение через воспитание культурных и

суспільства й військової організації по забезпеченню підготовки військових професіоналів високої кваліфікації, бути ідейною основою програм оборонної діяльності й розвитку України.

Разом з тим досвід останнього десятиліття показує, що в питаннях навчання й виховання офіцерського складу збройних формувань України нагромадилася безліч проблем, які змушують звернути особливу увагу на цей напрямок військового будівництва. Аналіз відгуків з військ про проходження служби молодими офіцерами протягом першого року показує, що рівень їхньої підготовки до виконання посадових обов'язків є значно нижчим за необхідний. Офіцери-випускники – найчастіше не мають достатнього рівня професійних знань, навичок й умінь, необхідних морально-бойових і моральних якостей. Відзначається також їх недостатня методична підготовка до навчання й виховання підлеглих, слабкий фізичний розвиток. Все це змушує сьогодні звернути особливу увагу на систему підготовки офіцерських кадрів, і зокрема на формування спрямованості особистості курсантів на оволодіння професійними знаннями, навиками.

Мета статті полягає в органічній потребі розробки та втілення засобів та методів формування спрямованості курсантів спеціалізації “Організація тилового забезпечення” на майбутню професійну діяльність. В результаті даного аналізу пропонується внести зміни до тематичних планів основних профільюючих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи будь-якого військового фахівця, мимоволі приходиш до необхідності пошуку відповіді на запитання: “Хто він – руйнівник чи творець за суттю результатів професійної діяльності?”

Такий умовний розподіл військових професіоналів дозволяє досить стійко прогнозувати результати їхньої діяльності, у якій творчий початок, безумовно, має домінувати. Творець в армійському і флотському середовищі - це офіцер, який не стільки створює матеріальні об'єкти, скільки зберігає особовий склад в бою, зберігає озброєння і військову техніку, у наш час змін заощаджує державні кошти за рахунок раціонального управління частинами та підрозділами, застосування технічних нововведень. Творець - це й той, хто передбачає катастрофічний розвиток ситуації і здійснює попереджувальне управління при виконанні посадових обов'язків.

Проблема придбання нових знань у процесі виконання службових обов'язків була гострою за всіх часів. Причому, як свідчить аналіз мемуарної літератури, в армії завжди передбачалося не формальне, не бюрократичне виконання обов'язків на посаді, а творче й ініціативне. Ця особистісна якість військового професіонала повинна превалювати в його діяльності як у сьогодні, так і в майбутньому.

На нашу думку, творчий підхід до набуття професійних знань під час навчання матиме місце лише за умов формування професійної спрямованості особистості курсантів, яка пов'язана з формування професійної мотивації.

УДК. 378

**МОТИВАЦІЯ СПРЯМОВАНОСТІ КУРСАНТІВ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ
“ОРГАНІЗАЦІЯ ТИЛОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬК” НА
МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ**

*Каплун Сергій Олексійович
старший викладач кафедри тилового забезпечення
Академія внутрішніх військ МВС України*

Постановка проблеми. Сучасні випускники – офіцери служб тилу повинні мати якісно новий рівень підготовки. Вони повинні бути інтелектуалами з природничо-науковим світоглядом, здатними приймати оптимальні (відповідальні, моральні, виважені) рішення у підчас нестандартних військових, військово-економічних ситуаціях. Цього вимагає світовий досвід і нестримний розвиток новітніх інформаційних технологій, науково-технічний прогрес.

У процесі засвоєння знань можливо виділити декілька взаємопов'язаних етапів: початкове ознайомлення з матеріалом або його сприймання в широкому розумінні, його осмислення, спеціальна робота по його закріпленню, і, нарешті, оволодіння матеріалом – в розумінні можливості оперувати ним в різних умовах, використовуючи його на практиці [1, с. 502].

Всі ці моменти можливо віднести до різних стадій навчального процесу, оскільки для кожного з них в ході навчальної роботи виділяється особливий етап, якому повинна бути приділена особлива увага.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми підготовки курсантів спеціалізації “Організація продовольчого та речового забезпечення військ” присвячено багато досліджень: у педагогіці – Баскакова В. М., Меркулова А. А., Карачевцева Е.К., Васильєва Є. П.; у логістиці – Григор’єва Ю.П., Семеновка А.І. Проблемою формування професійної компетентності займалися Лебединець Т.М., Сисоєва С.О., Пуховська Л.П., Васильєва М.П., Тюріна В.О., Алексєєва Л.П., Шаболдина Н.С. Проблемою формування професійних якостей у військових фахівців Збройних Сил України займалися Окіпняк А.С., Ройлян В.О. Проблемам навчання та виховання майбутніх офіцерів-прикордонників присвятили свої праці Барабанщиков О.В., Сафін О.Д., Балашов В.О.; Діденко О.В., Морозов С.М., зокрема військової спеціалізації “Офіцер тилу” Пономаренко О.А., Федик О.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ідеологія національної безпеки містить у собі, у тому числі, певну систему поглядів та ідей, що виражають інтереси військової організації і усього суспільства на систему підготовки військових кадрів і, зокрема, офіцерського складу. Виражаючи соціальні інтереси у формі цінностей, ідеалів, нормативних вимог і програм поведінки, ідеологія національної безпеки в позначеному ракурсі повинна також виконувати важливі функції консолідації, соціального зімкнення й стимулювання всіх суб’єктів

етнічних цінностей всіх учасників міжетнічного і міжкультурного діалога, створення загального інтеркультурного простору, в межах якого кожен людина отримує соціальний і етнічний статус, визначає свою належність до певної мовної спільноти.

В цій зв’язі стає важливим питання про те, наскільки готові в теперішній час регіони вирішувати проблему розвитку полікультурного освіти, здатні чи вони формувати такі програми, які спрямовані не на досягнення окремих ізольованих цілей, а на більш загальне, комплексне рішення проблеми, оптимально використовувати ресурси, які у них є, і привертати додаткові джерела.

Важливість регіонального рівня в рішенні проблем розвитку полікультурного освіти обумовлена ще і тим, що в масштабах регіону можна в найбільшій ступені забезпечити комплексність прийнятих заходів, охопивши всі ступені освіти (від дошкільного до професійного), так і всі необхідні умови його модернізації на принципах полікультурності – розробку змісту в частині національно-регіонального компонента, науково-методичне забезпечення, видання підручників і навчальних посібників, навчальної літератури, створення єдиної мережі інформаційного забезпечення по питанням полікультурності освіти, підготовку педагогічних кадрів для реалізації ідей і технологій полікультурного освіти, забезпечують їх роботу з різними по етнічному складу дитячими колективами, к розвитку міжкультурної комунікації.

Інтерес до полікультурного освіти буде підтримуватися постійним розширенням міжнародного співробітництва, потребою в оволодінні основами міжкультурного спілкування і взаємообогачення.

Література

1. Бахтин Л.М. Два способу вивчення культури //Вопросы философии. - 1986. -№ 12.
2. Библер В.С., Культура. Диалог культур //Вопросы философии 1989. - № 6. - С. 33.
3. Брюс Литтл Высшее образование в США. – Симферополь, 1997
4. Воловикова М.Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США: Дис. ... канд. пед. наук. - Ростов-на-Дону, 2001.-153с.
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование.- М.: Народное образование, 1999-2008
6. Менская Т.Б., Поликультурное образование: Программы и методы. В: Общество и образование в современном мире. Сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2., М., 1993.
7. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения: Материалы «круглых столов» / Под ред. М.А. Араджияни.- Симферополь, 2003.-272 с.
8. Стельмахович М.И. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогической культуры украинского народа: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01.- К., 1989.-48 с.
9. Хайруллин М.А., Усеинов С.М. Эtiquette крымских татар. Эдепнаме.-Симферополь. Сонат, 2001.-288 с.
10. Редькина Л.И. Этнопедагогика караимов Крыма: Монография.- К.: «Педагогическая пресса», 2001.-319 с.

Подано до редакції 02.04.2007 р.

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ВІЛЬНИМ ЧАСОМ ШКОЛЯРІВ*Шевчук Ірина Василівна**асистент кафедри гуманітарних наук**Армянської філії РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»**(м.Ялта)*

Постановка проблеми. Вільний час дітей – це частина позанавчального часу без врахування його затрат на виконання домашнього завдання та побутово-фізіологічних потреб. Дозвілля – це частина вільного часу, заповнена заняттями розвиваючого характеру, що охоплюють пізнавальну, творчу, фізичну та розважальну сфери.

Піднесена дозвіллева діяльність дітей – це наявність улюблених видів занять, які приносять найбільше задоволення і впливають на формування особистості. Організація вільного часу (дозвілля) школярів – важлива і складна проблема.

У навчальних закладах (школах) дозвілля учнів планується у системі виховної роботи. В сучасних умовах правильна організація вільного часу – одна з умов здійснення комплексного підходу до виховання. Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що дозвілля для молодших школярів стає важливим засобом підвищення провідного виду діяльності – навчання, сприяє формуванню організованості.

Аналіз останніх досліджень. Проблема педагогічного керівництва та організації вільного часу школярів відображається в дослідженнях науковців, методистів і вчителів-практиків. Багатогранна модель позашкільної діяльності дітей була створена В.А. Сухомлинським [4]. В ній знайшли своє втілення питання створення цілісної системи відпочинку школярів, складовими частинами якої є: духовна, естетична та фізична культура. Вони – важлива умова розумового розвитку і творчої діяльності особистості. “Духовне життя дитини, – стверджував педагог, – її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, почуття, воля, – великою мірою залежать від “три” її фізичних сил”. Тому перед початковою школою В.О. Сухомлинський ставив два головних завдання: давати учням глибокі знання і постійно піклуватися про їхнє здоров'я, причому виконання другого він вважав найважливішим у діяльності педагога.

Інший педагог В.П.Ручкіна підкреслює, що залучення дитини молодшого шкільного віку до різноманітних цікавих їй видів діяльності із першого класу забезпечує до кінця початкової школи наявність усвідомлених дій, щодо розумового заповнення вільного часу [3].

Педагогіці позашкільної діяльності дітей шкільного віку присвятила свою педагогічну діяльність Г.І.Фролова, науковці Т.Говорун, В.Е.Триодін, С.М.Іконнікова, В.М.Піча та інші.

Мета статті. Висвітлити деякі аспекти організації та керівництва вільним часом школярів.

Виклад основного матеріалу. Вільний час учнів у школі педагогічно керується і координується. Навчити учнів з дитинства

комунікативної функції діяльності менеджера. Свідченням недостатньої ефективності традиційного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів є також відносно невисокий відсоток випускників з рефлексивно-творчим рівнем професійної культури (27,8%).

Висновок. Результати констатуючого етапу дослідження дають підстави зробити висновок, що стихійне формування професійної культури не забезпечує якісної підготовки багатьох студентів до ефективного виконання професійних функцій. У зв'язку з цим існує необхідність в науковому обґрунтуванні педагогічних умов і визначенні шляхів підвищення ефективності формування у майбутніх менеджерів професійної культури під час їх фахової підготовки у вузі.

Summary. The total formation of the professional culture of a manager is defined by the following components: values –&- motivation-oriented, perceptive, interactive and communicative. The given components serve as a basis for distinguishing the three levels of total formation of the professional culture of a manager: empiric-intuitive (low), reproductive (average) and reflexive-&-creative (high).

Keywords: professional culture, professional culture indices, professional culture criterions, level of total formation of a professional culture.

Резюме. Сформированность профессиональной культуры менеджера определяется по следующим показателям: мотивационно-ценностному, перцептивному, интерактивному, коммуникативному. На основе данных показателей выделяют три уровня сформированности профессиональной культуры менеджера: эмпирично-интуитивный (низкий), репродуктивный (средний) и рефлексивно-творческий (высокий).

Ключевые слова: профессиональная культура, показатели профессиональной культуры, критерии профессиональной культуры, уровни сформированности профессиональной культуры

Резюме. Сформованість професійної культури менеджера визначається за чотирма основними показниками: мотиваційно-ціннісним; перцептивним; інтерактивним; комунікативним. На основі визначених показників і критеріїв виділяються три рівні сформованості професійної культури менеджера: емпірично-інтуїтивний (низький), репродуктивний (середній) і рефлексивно-творчий (високий).

Ключові слова: професійна культура, показники професійної культури, критерії професійної культури, рівні сформованості професійної культури.

Література

- 1.Волков И.П. Руководителю о человеческом факторе: Социально-психологический практикум. – Л., 1989. – 222 с.
- 2.Горбунова Н.В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально-делового общения студентов в процессе обучения в вузе (общепедагогический аспект): Дис. канд. пед. наук. – Саратов, 1999. – 234 с.
- 3.Кунищана В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
- 4.Латынов В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты // Психологический журнал. – 1995. – №6. – С. 90-100.
- 5.Основы менеджмента: Учебное пособие / Под редакцией В.С.Верлоки. – 2-е изд.-Х.:

спілкування у професійній діяльності. Проте таким орієнтаціям часто властива однобічність і внутрішня суперечливість: студенти у спілкуванні однозначно орієнтуються на одні цінності, недооцінюючи важливість інших або ж орієнтуються на взаємосуперечливі цінності. Студенти з середнім рівнем професійної культури мають базові знання про структуру комунікативної компетентності, володіють окремими перцептивними, інтерактивними і комунікативними вміннями, проте не завжди здатні ефективно їх застосовувати в мінливих ситуаціях професійного спілкування. У зв'язку з цим середній рівень професійної культури ми назвали репродуктивним.

Внаслідок проведеного дослідження з'ясувалось, що репродуктивний рівень професійної культури властивий для 44,2% обстежених студентів (42% першокурсників, 42,9% студентів другого курсу, 45,6% студентів третього курсу, 44,2% студентів четвертого курсу і 46,3% випускників).

Низький рівень характеризується відсутністю у студентів усвідомленої ієрархічної системи ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість їх професійного спілкування, поверхово-інтуїтивними уявленнями про складові елементи професійної культури, нерозвиненістю перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь. Студенти демонструють упередженість, суб'єктивізм та інші помилки у процесі сприймання та оцінювання особистості співрозмовника, не вміють слухати та інтерпретувати його невербальну поведінку, не володіють знаннями про ефективні способи та прийоми професійної взаємодії, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, не вміють обирати найбільш доцільний у тій чи іншій ситуації стиль спілкування з співрозмовником, допускають численні мовленнєві помилки, не вміють точно логічно, виразно і доречно висловлювати свої думки, не знають етикетних норм і правил ділового мовлення. Властиві їм стихійно сформовані індивідуальні стилі спілкування характеризуються негнучкістю, диспропорціями у вираженості таких комунікативних тенденцій, як домінантність-залежність, твердість-м'якість, авторитарність-ліберальність, відкритість-закритість, формальність-особистісність, критичність-доброзичливість, що зумовлює їх професійну неадекватність. У професійних взаємостосунках студенти з низьким рівнем професійної культури спираються головним чином на власний обмежений досвід міжособистісної взаємодії, інтуїтивно вироблені, недостатньо усвідомлювані правила і комунікативні установки. У зв'язку з цим ми назвали такий рівень емпірично-інтуїтивним. Він властивий для 30,2% обстежених студентів (36% першокурсників, 32,1% студентів другого курсу, 29,8% студентів третього курсу, 27% студентів четвертого курсу і 25,9% випускників).

Загалом, результати констатуючого етапу дослідження дають підстави зробити висновок, що стихійне формування професійної культури спілкування не забезпечує якісної підготовки багатьох студентів до ефективного виконання професійних функцій. Для 25,9% випускників властивий низький, емпірично-інтуїтивний, рівень професійної культури, що свідчить про їх недостатню готовність до продуктивної реалізації

дорожити вільним часом, використовувати його для розширення кругозору, задоволення потреб, інтересів, захоплень – важливе і дуже непросте завдання. Дослідники цієї проблеми зазначають, що людина, яка у школі не навчилася доцільно й захоплено проводити вільний час, нерідко виявляється недисциплінованою, неорганізованою і в дорослому житті.

Проте організація вільного часу завдання складне. Причину труднощів ми вбачаємо в тому, що довгий час ця проблема не діставала розвитку в науці, а на практиці методика повторювала традиційну форму уроку. Провідним видом діяльності молодших школярів, як встановлено психологом В.В.Давидовим є навчання. Останнім часом учіння розглядається як найважливіша сфера духовного життя дітей, але не єдина. Так, В.О.Сухомлинський писав: « У вихованні все головне – і урок, і розвиток різноманітних інтересів поза уроком, і взаємини вихованців у колективі»[4.с.9].

Таким чином незважаючи на те, що позанавчальна діяльність не є для учнів початкових класів провідною – тобто формуючою основні особистісні якості, - однак саме вона значною мірою розвиває творчу особистість, розширює коло спілкування дітей.

Характеризуючи позаурочну діяльність молодших школярів, Ш.Амонашвілі наголошував, що ця робота «забезпечує загальний розвиток дитини на особливому матеріалі і в процесі, що відрізняється від навчального».[1].

Головна відмінність у тому, що ця діяльність не є для дитини обов'язковою і водночас правильна організація вільного часу молодшого школяра, залучення його до певного гуртка, клубу забезпечують умови для розвитку його різнобічних інтересів, формують захоплення, зокрема місцевостю, різними видами праці, спортом.

Відрізняється ця діяльність від учбової тим, що її зміст, методи, організаційні форми різноманітніші, ніж в навчанні, і не так чітко регламентовані. Учителю має змогу використовувати велику кількість цікавих, захоплюючих форм роботи: колективні ігри, клубні заняття тощо.

В позаурочній роботі з учнями вчитель має змогу відійти від традиційної ролі «ментора». Він може стати товаришем, співучасником цікавих справ – подорожей, походів, ігор, змагань. Така роль потребує від педагога значної психологічної перебудови – подолання певного схематизму, сили вчительської інерції, відмови від прямолінійності педагогічного впливу.

Наскільки це важко, проте настільки водночас можливо й результативно, показує приклад В.О.Сухомлинського, який організував для малят «Школу радості». Виділяючи головне, можна відзначити: в ній дитина вчилася жити серед інших людей; вчитель йшов до дітей з ласкою і вимогливістю – антиподами байдужості; головним педагогічним принципом був принцип єдності виховання і життя учнів, оскільки розвиток дитини, формування її духовних якостей відбувається в процесі всієї її життєдіяльності, постійно, без перерв, у навчанні, праці, грі, побуті, спілкуванні з людьми.

В.О.Сухомлинський прагнув, щоб початкове навчання було порою радості, проте тут же пояснював, що щасливе дитинство й безтурботне – не є синонімами.

Правильна організація вільного часу школярів є не тільки найважливішим чинником формування творчої активності дітей, але й їхньої самостійності. Це досягається використанням випробуваних засобів педагогічного керівництва, врахуванням у виборі форм і видів діяльності особливостей психічного й фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку. І насамперед таких, як гра, слухання казок. Дітям хочеться побігати, вони з готовністю виконують доручення. Для дітей характерна потреба в розумовій діяльності, пізнанні. Необхідно враховувати при цьому, що пізнавальні потреби розвиваються і закріплюються тоді, коли інтелектуальне напруження приносить учневі радість, позитивні емоції, тоді як пізнавальна діяльність відповідає індивідуальним нахилам і можливостям дитини. За змістом діяльність учнів у вільний час має бути привабливою, відповідати їхнім різностороннім інтересам. Педагогу необхідно спиратись на ініціативу дитини, надавати їй можливість вибору змісту й форм діяльності настільки наскільки це доцільно в молодших класах. Т.І.Сущенко підкреслювала, що масові заходи повинні готуватись при активній участі дітей, щоб вони мали можливість творити, створювати, розвивати свої здібності, щоб бути впевненими, що не для власного виховання вони беруть участь у читацькій конференції, а тому, що ця книга сподобалась, влаштувувати вечір, тому що хочуть відзначити наближення свята, і на ранок ідуть не виховуватись, а з метою реалізувати себе в певній ролі, щось цікаве побачити, пограти в ігри. Особистість формують не самі по собі заходи, а система бажаної та приємної творчої діяльності. Особистість, - на думку Т.І. Сущенко, є основна категорія позашкільної педагогіки. Це власне обличчя дитини, її звички, емоційний стан, мотиви поведінки, почуття, прагнення, спосіб виявлення свого духовного світу[5].

Крім занять у гуртках, клубах, для молодших школярів організуються так звані розвивальні види діяльності – заняття музикою, образотворчим мистецтвом, ритмікою або гімнастикою. Їх мета – збагачення пізнавального досвіду дітей, пробудження інтересу до мистецтва, розвиток емоційної сприйнятливості, надання простору уяві, вибору видів художньої творчості, формування навичок самостійної роботи. Головне – розкрити дитині світ звуків, фарб, рухів, захоплення. Це допоможе трудитись їй радісно й самовіддано. На заняттях у вигляді гри спадає у школяра почуття втоми, посилюється мимовільне запам'ятовування. Саме у грі учень може відпочити, зняти напругу. Крім того, для соромливих дітей гра інколи виявляється єдиною ситуацією, коли вини вільно і невимушено поводяться.

Актуальною на сучасному етапі є робота Ю.М. Перенчука, в якій розкривається сутність ігрової діяльності в художньо-масовому дозвіллі, в тому числі побудованому на національних традиціях [2, 12]. Ці ідеї є досить ефективними в проблематиці проектування фольклорно – ігрових форм дитячого дозвілля.

здійснювалося нами за допомогою тесту на об'єктивність сприйняття людини в спілкуванні і тесту для визначення уміння слухати співрозмовника [3,с.340-342].

Вивчення фактичного рівня сформованості професійної культури майбутніх менеджерів вимагало також оцінки їх інтерактивних умінь, які характеризують здатність налагоджувати професійну взаємодію, обирати адекватні способи і прийоми впливу на підлеглих. При цьому ми орієнтувалися на виділені нами критерії. На наш погляд, перераховані показники у комплексному вигляді відображаються в індивідуальному стилі професійного спілкування менеджера. Для визначення орієнтації майбутніх менеджерів на виділені стилі їм пропонувалося за семибальною шкалою оцінити ефективність кожного стилю, представленого характерними для нього особливостями.

Комплексне врахування показників сформованості мотиваційно-ціннісного, перцептивного, інтерактивного і комунікативного компонентів дало можливість визначити загальні рівні розвитку професійної культури у студентів 269 студентів I -V курсів Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ. Результати сформованості рівнів професійної культури студентів-менеджерів надано в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості професійної культури у студентів різних курсів

Рівні	Курс					
	1 курс (n=50)	2 курс (n=56)	3 курс (n=57)	4 курс (n=52)	5 курс (n=54)	Середній відсоток
Високий (рефлексивно- творчий)	11 (22%)	14 (25%)	14 (24,6%)	15 (28,8%)	15 (27,8%)	25,6%
Середній (репродуктивний)	21 (42%)	24 (42,9%)	26 (45,6%)	23 (44,2%)	25 (46,3%)	44,2%
Низький (емпірично- інтуїтивний)	18 (36%)	18 (32,1%)	17 (29,8%)	14 (27%)	14 (25,9%)	30,2%

Характерними ознаками високого рівня професійної культури менеджера є також гнучкість, здатність обирати найбільш доцільний стиль спілкування з співрозмовником у тій чи іншій конкретній ситуації, уміння визначити оптимальну соціально-психологічну дистанцію у спілкуванні, володіння різноманітними тактиками і прийомами впливу на співрозмовників, добре усвідомлення сильних і слабких сторін свого спілкування. У зв'язку з цим ми назвали високий рівень професійної культури менеджера рефлексивно-творчим.

Результати констатуючого етапу дослідження свідчать, що рефлексивно-творчий рівень професійної культури властивий для 25,6% студентів (22% першокурсників, 25% студентів другого курсу, 24,6% студентів третього курсу, 28,8% студентів четвертого курсу і 27,8% випускників).

Студенти з середнім рівнем професійної культури усвідомлюють структуру ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість їх

"домінантність – залежність", "формальність – особистісність".

Отже, сформованість інтерактивного компонента професійної культури менеджера можна оцінити за такими критеріями: гнучкість, уміння обирати найбільш доцільний стиль спілкування з співрозмовником у тій чи іншій конкретній ситуації; уміння попереджати і розв'язувати міжособистісні конфлікти, обирати оптимальну стратегію поведінки у конфліктній ситуації; уміння визначати оптимальну соціально-психологічну дистанцію у спілкуванні з співробітниками, забезпечувати необхідний рівень персоналізованості і статусної регламентованості; уміння впливати на співрозмовників, наполягати на своєму, демонструвати впевненість у собі, поєднувати вимогливість з наданням свободи для вияву ініціативи і самостійності співробітників; уміння знаходити емоційний контакт з співрозмовниками, налагоджувати відносини взаємної симпатії і довіри, виявляти доброзичливість, тактовність і толерантність у спілкуванні.

Отже, оцінюючи рівень сформованості професійної культури у майбутніх менеджерів, ми орієнтувалися на чотири показники, що відображають особистісні та поведінкові компоненти професійної культури менеджера: спрямованість управління – ціннісні орієнтації у сфері професійного спілкування, які визначають індивідуальний стиль спілкування і типовий для менеджера спосіб міжособистісної взаємодії з підлеглими та партнерами; соціально-перцептивні уміння, що виявляються у здатності менеджера адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості і поведінку підлеглих, розуміти їхні мотиви, емоційні стани та індивідуальні особливості, швидко орієнтуватися в професійних ситуаціях, адекватно застосовувати прийоми активного і рефлексивного слухання; інтерактивні уміння, що виявляються у способах і прийомах впливу на підлеглих, тактиках і стратегіях організації професійної взаємодії: доброзичливість, тактовність, наполегливість, здатність поєднувати вимогливість з наданням підлеглим простору для виявлення ініціативи і самостійності, уміння встановлювати між собою та партнерами по взаємодії оптимальну соціально-психологічну дистанцію, забезпечувати необхідний рівень особистісної відкритості і статусної субординації; комунікативні уміння, які характеризують інформаційно-сміслову сторону професійної взаємодії і виявляються в здатності менеджера чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування.

Оцінюючи фактичний рівень сформованості професійної культури у студентів - менеджерів, ми орієнтувалися на визначені показники та критерії.

Ціннісні орієнтації, що детермінують спрямованість професійного спілкування майбутніх менеджерів, визначалися у нашому дослідженні за допомогою проективної методики незакінчених речень, а також адаптованого нами варіанту тесту конкретних ситуацій А.А.Єршова[1].

Діагностування перцептивних умінь, що виступають важливим показником сформованості професійної культури майбутніх менеджерів,

Важливим залишається також питання в початковій школі як питання загальної атмосфери, гуманістичний настрій, стиль контактів «учитель-учень». Сприятливі стосунки з учителем є важливим фактором розвитку дитини, що благотворно позначиться на її настрої, і, навпаки, негативне ставлення може стати причиною серйозних негараздів. З усіх позашкільних заходах педагог виступає одночасно у двох ролях – організатора дозвілєвої діяльності учнів і їх старшого друга, захопленого разом з ними спільною справою. Зацікавленість учителя тим, чим займаються його вихованці, доброзичливе ставлення до них - все це створює теплий мікроклімат, сприяє розвитку активності, ініціативи, самостійності.

Висновки. Сфера дозвілля школярів є цілісна педагогічна поліфункціональна система, що виступає вагомим засобом соціалізації та всебічного розвитку дитини на основі вільного вибору видів діяльності.

Дозвілєва культура школярів реалізується через різні види діяльності: пізнавальну, творчо-розвиваючу, фізично-оздоровчу, розважально-ігрову, ціннісно-орієнтаційну, які вибираються і здійснюються не заради якоїсь цілі, а заради діяльності по інтересу. Вони відображають мотиваційну сферу дитини, її дозвілєві пріоритети, потреби, рівень розумового розвитку творчий потенціал, спрямованість інтересів і життєві цілі.

Привчання дитини молодшого шкільного віку до раціонального проведення вільного часу сприяє формуванню її організованості та усвідомлених дій у позаурочній діяльності.

Резюме. В статті висвітлено деякі аспекти організації та керівництва вільним часом школярів. Автор звертає увагу на необхідність правильної організації вільного часу школярів, як чинника формування творчої активності дітей, їх самостійності.

Ключові слова: вільний час школярів, організація вільного часу школярів, творча активність дітей.

Резюме. Стаття посвячена раскрытию некоторых аспектов организации и руководства свободным временем школьников. Автор обращает внимание на необходимость правильной организации свободного времени школьников, как фактора формирования творческой активности детей, их самостоятельности.

Ключевые слова: свободное время школьников, организация свободного времени школьников, творческая активность детей.

Summary. In this article the author denoted some points of organization and management of junior students' free time by teachers as a basis to form children's creative activity, their self organization.

Keywords: junior students' free time organization, students' free time children's, creative activity.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Содержание и организация общего развития младших школьников в условиях внеклассной работы / Дисс. ... канд. пед. н. – Тбилиси, 1977.
2. Перенчук Ю.М. Використання гри як засобу святкового спілкування учасників масових театралізованих дійств: Автореф. дис. канд. пед. наук.: 13. 00. 05. – К., 1998. –18 с.
3. Ручкина В.П. Организованность младших школьников как средство развития

социальной активности. // Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания. – Свердловск, УО РАН., 1990. – С. 27 - 42.

4.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К., 1974. – с.9

5.Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях. Учебно-методическое пособие.– К.: Радянська школа, 1986. – 116 с.

Подано до редакції 16.03.2007 р.

УДК 379.835

ОРГАНИЗАЦІЯ І САМООРГАНИЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ МОДЕЛІ ОРГАНИЗАЦІЇ ВІЛЬНОГО ЧАСУ

Чернишова Ганна Федорівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський юридичний факультет

Харківського національного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Тривалий час в науковій літературі підкреслювалося, що тільки колектив створює принципову можливість поєднувати особисті інтереси з суспільними. Причому інтереси особи признавалися лише постільки, оскільки вони співпадали з інтересами колективу і суспільства. Тим самим констатовувався безперечний пріоритет суспільних інтересів. У поведінці особи це завжди асоціювалося із зневагою до норм права і моралі, справжніх духовних цінностей. Тим часом, підкреслює В.Т.Лисовський, неупереджений аналіз досвіду країн з розвиненими демократичними традиціями показує, що «переважна більшість людей, що прийняли індивідуалізм і що випробували його вплив, не порушували прийняті в суспільстві норми права і моралі і навіть демонстрували до них явну пошану» [3,14]. Ми наочно переконалися, що часто нехтували справжнім духовним багатством і що масштаби порушень норм права і моралі виявилися ширшими в тих країнах, де пануючою ідеологією рішуче відкидався індивідуалізм. Крім того, з'ясовується, що суспільно організовані колективні форми використання вільного часу втрачають свій зміст, коли втрачають такі загальноцивілізаційні цінності, властиві індивідуалізму, як самостійність, ініціатива, свобода вибору будь-яких занять, будь-яких форм використання вільного часу, що не виходять за рамки закону. Особа, яка дотримується традиції індивідуалізму, яка керується в своїй поведінці ідеалами свободи і відповідальності, яка вважає за краще сама визначати свої інтереси і засоби їх реалізації, як правило, орієнтована на колективні і суспільно організовані форми використання свободи часу. Інакше кажучи, становлення справжніх колективістських форм культурно-дозвільної діяльності може стати своєрідним результатом якнайповнішого використання загальнолюдських цінностей, які знаходяться в руслі індивідуалістичної традиції. Можна, отже, стверджувати, що завтрашній день України безпосередньо залежить від того, що ми сьогодні робимо для формування такої соціокультурної політики, яка орієнтувала б юних громадян на сенс, цінності, традиції України і всіх народів, які її населяють. Виховання підлітка нині можливо тільки у душі гідності, терпимості, свободи, рівності і солідарності, пошани до прав людини і основних свобод інших людей. Сучасне суспільство

підлеглими. На наш погляд, спрямованість професійного спілкування менеджера може визначитися ієрархічною структурою чотирьох основних орієнтацій: орієнтація на інтереси професійної діяльності, прагнення досягти високих кінцевих результатів; орієнтація на людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в колективі; орієнтація на себе, власне благополуччя, прагнення до першості і престижу; орієнтація на офіційну субординацію, дисципліну і порядок в очолюваному колективі.

Перцептивний компонент професійної культури менеджера характеризується соціально-перцептивними вміннями, що виявляються у здатності менеджера адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості та поведінку підлеглих і бізнес-партнерів, розуміти їхні мотиви, емоційні стани та індивідуальні особливості, швидко орієнтуватися в професійних ситуаціях: вміння адекватно застосовувати прийоми рефлексивного і нерефлексивного слухання співрозмовника; вміння ставати на точку зору співрозмовника, дивитися на ситуацію його очима; вміння за зовнішністю визначати тип особистості співбесідника, особливості його темпераменту і характеру, інтелектуальний і культурний рівень; вміння об'єктивно оцінювати співбесідника на основі спостереження за його зовнішністю, манерою одягатися і особливостями мовлення; вміння передбачати реакцію співбесідника на ті чи інші слова і вчинки.

Комунікативний компонент професійної культури менеджера виявляється в його здатності чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. Таким чином, критерії сформованості комунікативного компоненту професійної культури менеджера: правильність мовлення – знання і вміння дотримуватися прийнятих у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм (лексичних, граматичних, стилістичних тощо); точність мовлення – зрозумілість висловлень для партнерів по комунікації, адекватність слів або синтаксичних конструкцій об'єктивній дійсності; логічність мовлення – володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, за якої не виникає суперечностей, а також знанням мовних засобів, якими можна оформити думку; доречність мовлення – вміння добирати найбільш точні, доречні в даній ситуації мовні засоби з урахуванням мети, умов, сфери спілкування та психічного стану партнера по комунікації; виразність мовлення – вміння естетично, оригінально і яскраво висловлювати свої думки; знання та дотримання етикетних норм і правил ділового мовлення.

Інтерактивний компонент професійної культури менеджера виявляється у способах і прийомах впливу на підлеглих, тактиках і стратегіях організації професійної взаємодії. Теоретичний аналіз представлених у літературі підходів до характеристики операційної структури професійного спілкування дозволив нам виділити три біполярні параметри, які комплексно характеризують інтерактивний аспект культури професійного спілкування менеджера: "симпатія – антипатія",

культури ділового спілкування, комунікативної культури, розглядається у контексті організаційної культури.

У літературі зустрічаються різні підходи до виділення показників і рівнів ділової культури менеджера. Так, наприклад, Н.В. Горбунова [2]. в основу визначення рівнів культури професійно-ділового спілкування студентів поклала теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперина. Посилаючись на те, що будь-яка дія, за П.Я.Гальпериним, складається з трьох частин: орієнтовної (керуючої), виконавчої (робочої) і контрольної-коректувальної, вона виділила відповідні рівні сформованості культури професійно-ділового спілкування студентів. Комплексна характеристика професійної культури керівника досить часто здійснюється на підставі оцінювання його стилю керівництва. Тобто, інтегральним показником професійної культури менеджера вважається властивий йому стиль взаємодії з підлеглими. Так, наприклад, В.В. Латинов оцінює ефективність різних стилів керівництва на основі вираженості двох різноспрямованих мотиваційних тенденцій (приятель – неприязнь, підкорення – домінування) і дає класифікацію п'яти стилів спілкування: “відчужений”, “покірний”, “збалансований”, “опікуючий” і “владний” [4]. Найбільш ефективним, на його погляд, є збалансований стиль керівництва, який характеризується гнучкістю спілкування, здатністю керівника адекватно використовувати елементи інших стилів у різних ситуаціях професійної взаємодії.

Т.Лірі [5,с.326]. виділяє чотири типи міжособистісної взаємодії, розташовані в просторі двох біполярних вимірів. Перший вимір містить параметр ворожості на одному полюсі і параметр любові (симпатії) – на іншому. Домінування і покірливість утворюють полюси другого виміру – сили. Поєднання в різних комбінаціях і пропорціях двох біполярних факторів утворює систему з восьми стилів міжособистісного спілкування. Кожен стиль описується і характеризується через відповідний набір міжособистісних рис і дій.

Ми вважаємо, що стиль керівництва може розглядатися лише як показник культури професійного спілкування менеджера, а не як її інтегральна, всебічна характеристика. Адже стиль керівництва являє собою відносно стабільну, індивідуально своєрідну систему способів і прийомів взаємодії керівника з підлеглими, тобто відображає переважно інтерактивний аспект спілкування. Поза увагою залишаються такі важливі компоненти професійної культури менеджера, як особливості соціальної перцепції, комунікативна компетентність і ціннісні орієнтації менеджера у сфері ділового спілкування.

Мета статті. Враховуючи наукові підходи, визначити показники та критерії сформованості професійної культури майбутніх менеджерів.

Викладення основного матеріалу. Оцінка сформованості професійної культури менеджера вимагає перш за все врахування мотиваційно-ціннісного компоненту – системи ціннісних орієнтацій та смислових установок, які визначають спрямованість спілкування, типовий для менеджера спосіб включення у міжособистісну взаємодію з

дорослих зобов'язане надати кожній дитині право мати вільний час і здійснювати вільний вибір власного життєвого розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Ми впритул підійшли до вивчення керування вільного часу школярів: до занять підлітків в різних об'єднаннях, секціях на базі шкіл, установ додаткової освіти і ін. і до визначення умов їх педагогічної ефективності. Зупинимось на деяких теоретичних передумовах, необхідних для обґрунтування умов ефективності організації вільного часу шкільної молоді.

У сучасній літературі можна виявити певний концептуальний підхід до виявлення ознак вільної діяльності, який полягає в тому, що сутність вільного часу визначається шляхом вказівки на таку характерну його функцію, як розвиток особистості. Іншими словами, підкреслюється, що основною ознакою культурно-дозвільної діяльності є «свобода для», а не «свобода від». Своєрідною модифікацією цього підходу є зведення вільного часу до певного набору занять, призначених для відпочинку, розваг, фізичного і духовного розвитку людини.

В цілому ця дослідницька концепція дозволяє підійти до теоретичного тлумачення суті вільного часу, оскільки виводить на таку важливу ознаку вільної діяльності, як її безпосередня спрямованість на розвиток особи. Серед фахівців існують різні точки зору в оцінці цього концептуального підходу. Зокрема, що відпочинок, фізичний і духовний розвиток людини «не є привілеєм виключно діяльності, що здійснюється у вільний час». При цьому уточнюється, що «розвиток людських духовних і фізичних сил здійснюється, притому переважно, в самій праці і в суспільно обов'язкових формах підготовки суб'єкта до праці». Л.А.Гордон і Є.В.Клопова стверджують, що вказаний вище підхід, по суті, протиставляє вільний і робочий час і швидше характеризує такі глобальні цілі, як, наприклад, всебічний розвиток особи, чим власне і визначає вільний час і відповідну йому діяльність [2].

Вельми специфічним є методологічний підхід Л.А.Гордона, пов'язаний з осмисленням діяльності, що здійснюється у вільний час, як самоцінної або самоцілісної. При такому підході основну ознаку діяльності, характерної для вільного часу, слід шукати не у виконанні якоїсь персоною її функції, а в специфічному характері процесу, способі здійснення діяльності.

Прихильники цього підходу підкреслюють деяку індивідуалізацію вільного часу, пропущеного, образно кажучи, через особу. Уявляється справедливим зауваження В.Т.Лисовського про те, що «навіть чи правильно об'єктивну категорію, якою є вільний час, визначати перш за все через суб'єктивні відчуття того або іншого конкретного індивіда» [3,149].

Багатомірність вільного часу відкриває широкі можливості для розробки різних методологічних підходів, дослідницьких напрямів в теоретичному осмисленні ознак вільної діяльності. Уявляється доцільним розглядати ці напрями не як взаємовиключні, а швидше як взаємодоповнюючі, такі, що долають однобічність кожного з вказаних підходів при збереженні їх позитивного змісту. Так, наприклад,

С.М.Соколенко у пошуках універсальної моделі загального фонду часу обходить без категорії вільного часу [4,151-155]. Вона пропонує покласти в основу вивчення бюджету часу діяльнісний підхід, тобто різні види діяльності. Очевидно, що різноманітні види діяльності, як і потреби, ціннісні орієнтації і т.д., можна успішно вивчати і без міри часу. У цьому плані вельми показовий хід міркувань Є.М.Соколенко, що полягає, по суті справи, в певній спробі запропонувати універсальну модель діяльності.

Ми більше схилиємося до висновків Трегубова Б.А., що «вільний час - це частина позаробочого часу, формування, що є сферою прояву різних рівнів вільної життєдіяльності, безпосередньо спрямованої на всебічний і гармонійний розвиток трудящих» (особи) [5,151-152].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В різних ланках системи народної освіти росте розуміння важливості і необхідності справжньої організації і самоорганізації учнівської молоді як невід'ємного компоненту формування нової, демократичної моделі організації вільного часу. Хоча розробка такої моделі ведеться в різних напрямках, основний їх концептуальний підхід пов'язаний з визнанням необхідності створення умов для самоорганізації і самоврядування молоді у галузі культурно-дозвільної діяльності. Ця ідея знаходить відгук і в таких нових організаційних структурах, орієнтованих на розвиток демократичних основ, як ради шкіл, районні і міські ради з народної освіти. В деяких радах шкіл м. Суми за ініціативою адміністративно - педагогічних органів дві третини місць віддано самим учням. Це, як показує досвід, сприяє формуванню атмосфери взаємної співпраці і, перш за все, як визнають самі учні, у галузі організації позанавчального часу.

Метою нашої статті є визначення ролі організації і самоорганізації учнівської молоді як невід'ємного компоненту формування нової моделі організації вільного часу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток навиків самоорганізації і самоврядування – процес трудомісткий і достатньо тривалий. Складність його посилюється тим, що необхідно якнайскоріше не тільки затвердити нові стійкі форми організації різних сторін суспільного і духовного життя учнів, але і подолати стереотипи байдужості і інерції, що сформувалися серед них.

Потреба в самоорганізації і саморозвитку виконує роль основного ціннісного критерію в індивідуальних формах використання вільного часу. Причому реалізація цієї потреби є, як показують наші дослідження, однією з основних цілей молодих людей. Так, від 48 до 64% опитаних (див. табл. 1) відзначають необхідність постійної самоосвіти і самовиховання, а 42% - самостійно оцінювати явища культурного життя. В зв'язку з цим в молодіжному середовищі йде інтенсивний пошук різних технологій саморозвитку у вільний час. Чималий інтерес останнім часом викликають різні релігійно-філософські концепції перетворення душі і тіла. Певні групи учнівської молоді привернуті незвичністю такого роду технологій саморозвитку, стають членами сумнівних об'єднань. Тому державним соціально-культурним інститутам, і в першу чергу системі народної освіти,

Summary. This article is devoted to the pedagogical essence of criteria approach to the levels of the forming information competences of future teachers of mathematics, more over, it has the determination of the forming levels.

Key words: information competences of teachers of mathematics, criteria approach, levels of the forming of the information competences.

Резюме. В статті обобщенно представлена педагогическая сущность критериального подхода к уровням сформированности информатических компетентностей у будущих учителей математики и определены уровни сформированности.

Ключевые слова: информатическая компетентность учителя математики, критериальный подход, уровни сформированности информатических компетентностей.

Резюме. У статті узагальнено представлена педагогічна сутність критеріального підходу до рівнів сформованості інформатичних компетентностей у майбутніх вчителів математики та визначені рівні сформованості.

Ключові слова: інформатична компетентність вчителя математики, критеріальний підхід, рівні сформованості інформатичних компетентностей.

Література

1. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутнього вчителя інформатики в педагогічних університетах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 452 с.
2. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навчальний посібник. – К., 1997. – 168 с.
3. Жукова В.М. Світоглядні та практичні позиції курсу інформатики у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога: Зб. наукових пр., присвячений 75-річчю Уманського державного педагогічного університету. Спец. випуск. – К., 2005. – С. 23–28.
4. Жукова В.М. Сутність і структура інформатичної компетентності майбутнього вчителя математики // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2006. – № 21. – С. 119-128.
5. Нагорна Л. Викладання навчальної дисципліни “Інформаційна культура спеціаліста” // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К.: Інститут системних досліджень освіти, 1995. – Вип. 3.

Подано до редакції 04.04.2007 р.

УДК 378.

ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАННОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА

Зоріна Вікторія Миколаївна
старший викладач кафедри менеджменту
Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ

Актуальність дослідження. Одне із завдань нашого дослідження полягало у визначенні фактичного, вихідного рівня сформованості професійної культури у майбутніх менеджерів невиробничої сфери. Без цього неможливо обґрунтувати адекватні підходи до вдосконалення професійної компетентності студентів, підвищення їх готовності до продуктивного виконання функцій професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. У психолого-педагогічній літературі професійна культура менеджера здійснюється на підставі оцінювання

компетентності).

4. Практична підготовленість учителя до використання ІКТ у школі: учитель не вміє користуватися програмно-апаратними засобами, не володіє методикою використання засобів ІКТ для жодного із можливих видів фахової діяльності (низький рівень інформатичної компетентності); учитель вміє використовувати програмні засоби загального призначення, здатний підготуватися до використання програмно-методичного комплексу в навчальній діяльності (середній рівень інформатичної компетентності); учитель вміє використовувати ІКТ для підвищення фахового рівня, планувати пошук і використання програмно-методичних комплектів, використовувати ІКТ для забезпечення методично-організаційного комплексу роботи з дитиною та її родиною (достатній рівень інформатичної компетентності); учитель вміє планувати навчальний процес з використанням ІКТ, самостійно визначати придатність певних математичних програмних засобів для використання в навчальному процесі, враховуючи вікові психофізіологічні особливості дитини та особливої конкретної групи (класу); вміє добирати математичне програмне забезпечення та фрагменти мультимедіа (відео та аудіо матеріали) для використання у навчально-виховному процесі; вміє узагальнити, описати, підготувати до розповсюдження власний педагогічний досвід (високий рівень інформатичної компетентності).

Зазначимо, що ми розглядали сформованість інформатичної компетентності як необхідну якість особистості майбутнього вчителя математики і, водночас, як одну з ознак його готовності до педагогічної діяльності, як ланку, що забезпечує успішний перехід із системи вузівського навчання до професійної діяльності.

Висновки. Компонентно-структурний аналіз педагогічного явища „інформатична компетентність”, уявлення про процес її формування як особистісно-професійної якості студента педагогічного ВНЗ, визнання необхідності різного ступеня обізнаності у сучасних ІКТ стосовно певного фахівця, дозволяють осмислити рівневі характеристики сформованості інформатичної компетентності. Визначення і дослідження цих характеристик є одним із завдань започаткованого дослідження.

Зазначимо, що результати пошукового експерименту сприяли передбаченню того, що результативність підготовки вчителя математики в умовах інформатизації освіти залежить насамперед від ступеня усвідомлення як студентами (майбутніми вчителями), так і викладачами-науковцями значущості власної роботи в даному напрямку, власної відповідальності за якість і результативність цього процесу.

Таким чином, завдання формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів математики вимагає не тільки коригування змісту навчання відповідно до зазначеного. Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є розробка педагогічних умов, які б забезпечували формування основ інформатичних компетентностей. Їх застосування дало б можливість гарантувати певний, достатньо високий рівень інформатичних компетентностей майбутнього вчителя математики.

необхідно враховувати цю потребу молодих людей, своєчасно відгукуватися на достатньо широкий спектр тих об'єднань, які існують в цій галузі орієнтації. Потреба учнівської молоді в самоорганізації має об'єктивний характер. Вона обумовлена самою суттю вільного часу. Тому не тільки індивідуальні, але і суспільно організовані форми культурно-дозвільної діяльності повинні мати самодіяльний характер.

Таблиця 1
Які якості ви вважаєте обов'язковими для культурної людини? (у %)

Якості	Тип учбового закладу			Всього
	Школи	Гімназії	ВНЗ	
1. Розбиратися в проблемах політики	60	72	69	64
2. Самостійно оцінювати явища культурного життя	35	39	52	42
3. Володіти культурною мовою	62	88	87	79
4. Бути високоморальною особою	36	68	75	66
5. Займатися художньою творчістю	14	20	18	16
6. Постійно займатися самоосвітою і самовихованням	48	56	64	56
7. Володіти хорошими манерами	55	78	68	67

Будь-які спроби ігнорувати цю сутнісну характеристику суспільно-організованих, колективних форм використання вільного часу з боку адміністративно-педагогічних органів управління ведуть лише до посилення індивідуально організованої культурно-дозвільної діяльності, яка часто набуває характеру антикультури, своєрідної форми протесту проти насаджуваних зверху ілюзорних форм колективізму.

У багатьох зарубіжних країнах організована позашкільна діяльність займає значну частину дитячого часу, практично більше 50% дітей бере участь в її різних видах. Відмічено, що цей відсоток зменшується у міру того, як діти набувають права на вільний вибір занять у вільний час. В умовах свободи вони величезну кількість часу (більше 3-х годин в день) проводять перед телевізором, відеомагнітофоном або слухаючи музику. Таке використання вільного часу поєднується із зростанням інтересу до дозвільних клубів, орієнтованих на комерцію, певних банків і страхових компаній і некомерційних фірм соціально-терапевтичної і соціально-педагогічної роботи. Всі ці і багато інших питань використання дитини вільного часу знаходяться у полі зору учених Західної Європи. Особлива увага приділяється діяльності культурно-дозвільних установ. Слід зазначити відносний занепад традиційних центрів культурного життя (театрів, концертних і оперних залів, бібліотек і будинків культури) при небувалому зростанні споживання продукції масової індустрії у сфері культури, яке привело до появи за останні 20 років нових типів установ культури і форм діяльності з використанням новітньої техніки.

В даний час в країнах Західної Європи існують численні інтегровані установи, найбільшого поширення серед яких набув тип, заснований на базі шкіл і ліцеїв. Причому різноманітність тут досить велика і залежить в першу чергу від ступеня зрощення соціально-культурної установи з середовищем мікрорайону. Наприклад, в Чехії і Словаччині сучасна клубна установа, що виникла на базі школи, має, крім традиційного набору форм

культурно-виховної діяльності, кафе або невеликий ресторан і спорткомплекс. У державних англійських школах стало важливим моментом доповнення загальноосвітнього процесу позашкільною соціально-культурною діяльністю за участю представників старшого покоління. Процес «вростання» соціально-культурних установ в середовище мікрорайону супроводжується зростанням дитячих об'єднань, які розміщуються в одній будівлі або комплексі поряд з житловими будівлями. Цивілізоване суспільство поважає індивідуальну гідність кожної дитини, її право на особисте життя, на відпочинок і дозвілля, на час «радіості і миру». Дитина повинна бути вільна і мати право на асоціації і мирні збори, на участь в культурному житті і заняття мистецтвом.

Ми мали можливість переконатися в тому, що багато форм культурно-дозвільної діяльності молоді привели не до тих результатів, які витікали з соціологічних. Тому, не заперечуючи у принципі проти самоврядування шкільною молоддю своєї діяльності у вільний час, ми стоїмо на позиціях педагогічної присутності в багатьох справах молоді. З урахуванням викладеної позиції, управління вільним часом нам уявляється у вигляді наступної схеми, а точніше - послідовності, визначуваної відповідно до прийнятої нами типології (класифікації), в якій за основу віднесення типів проведення вільного часу до певного рівня приймається активність особи.

Перший рівень - дозвільний, пасивне проведення часу, що не вимагає керівництва підлітком з боку кого-небудь, будь це дорослі або однолітки: він робить те, що йому подобається або хочеться, чи ж нічого не робить. Якщо дорослі беруть участь в такому проведенні часу дітей, то або на правах супроводжуючих (звичайно в початкових класах), або на правах запрошених. Це справжнє проведення часу, де переважає самоврядування дітей, але самоврядування, що майже не усвідомлюється, спонтанне.

Другий рівень - пасивне споживання культурних цінностей. Визначення «пасивне» говорить про те, що підліток, знаходячись під владою формули «роби, як я», від самоврядування відключений. Репродуктивна діяльність потребує керівництва того, хто пояснює і показує, як треба робити, контролює кожен рух, іншими словами, учить. Заохити підлітка, закріпити і розвинути у нього мотивацію до діяльності, що зацікавила його, - така роль педагога, старшого.

Третій рівень - активне споживання культурних цінностей - передбачає самостійне отримання знань, дослідницьку діяльність, самоосвіту. Така діяльність не може не супроводжуватися власними вольовими зусиллями, напруженою інтелекту, постановкою мети і завдань. Отже, вона якщо не цілком, то в значній мірі заснована на самоврядуванні.

І, нарешті, **четвертий рівень** - діяльність, що характеризується створенням матеріальних і духовних цінностей. Це найвищий рівень проведення вільного часу і самоврядування діяльністю; про спонтанність самоврядування не йдеться - воно усвідомлене, спрямоване на досягнення певної мети, рішення задачі.

Що ж до активності педагогів на цих етапах управління діяльністю

математики; практична підготовленість учителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі.

Узагальнено представимо педагогічну сутність критеріального підходу до рівнів сформованості інформатичних компетентностей (для кожного з виділених нами критеріїв визначались рівні сформованості інформатичних компетентностей майбутніх вчителів математики).

1. Мотивація діяльності вчителя: неусвідомлення значущості інформатичної компетентності для особи вчителя математики та його діяльності (низький рівень інформатичної компетентності); усвідомлення значущості інформатичної компетентності для особи вчителя математики як обов'язкового компонента його діяльності (середній рівень інформатичної компетентності); загальне усвідомлення значущості інформатичної компетентності для особи вчителя математики та його діяльності (достатній рівень інформатичної компетентності); усвідомлення на рівні переконань (високий рівень інформатичної компетентності).

2. Теоретична підготовленість учителя до використання ІКТ у школі: учитель не знає можливих напрямків використання у навчальному процесі ІКТ, не знає особливостей роботи з комп'ютерною технікою, не знає жодного із можливих математичних пакетів програм (низький рівень інформатичної компетентності); учитель знає можливі напрямки застосування ІКТ у професійній діяльності, знає деякі особливості роботи з комп'ютерною технікою, знає деякі математичні пакети програм (середній рівень інформатичної компетентності); учитель знає напрямки використання ІКТ для підвищення фахового рівня, знає особливості роботи з комп'ютерною технікою, здатний використовувати нові інформаційні технології в навчанні математиці (достатній рівень інформатичної компетентності); учитель знає, як планувати навчальний процес з використанням ІКТ, самостійно визначати методику організації навчання школярів щодо інформатизації уроків математики, враховуючи вікові психофізіологічні особливості дитини та особливої конкретної групи (класу); знає напрями використання різних математичних пакетів програм у навчальному процесі, знає, як узагальнити, описати, підготувати до розповсюдження власний педагогічний досвід (високий рівень інформатичної компетентності).

3. Характеристика педагогічної діяльності, яка відображає ступінь сформованості елементів інформатичної компетентності: учитель не використовує ІКТ для вирішення жодної з можливих задач, які виникають з його педагогічної діяльності (низький рівень інформатичної компетентності); учитель вміє виконувати і виконує окремі види діяльності із застосуванням ІКТ (середній рівень інформатичної компетентності); учитель використовує конструктивні вміння в практичній діяльності, вміє визначати місце ІКТ у навчальному процесі, використовує ІКТ в своїй професійній діяльності (достатній рівень інформатичної компетентності); учитель здійснює пошук нових творчих підходів до застосування комп'ютера на уроці й у позаурочній діяльності, використовує ІКТ для професійного самовдосконалення (високий рівень інформатичної

організаційних форм та коригування змісту навчання, завдяки яким і відбуватиметься формування інформатичних компетентностей як складової фахівця [1; 2].

Під інформатичною компетентністю вчителя математики розуміємо особливий тип організації предметно-соціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, і вказує на рівень освоєння фундаментальних понять сучасної математики та інформатики, досвід роботи з пакетами математичних програм, та на рівень оволодіння і використання інформаційних і інтернет-технологій в освітньому процесі.

Раніше нами було розглянуто основні задачі, які повинен вирішувати курс інформатики у педагогічній освіті для формування інформаційної культури майбутнього педагога [3]., а також розглянуто сутність і структуру інформатичної компетентності майбутнього вчителя математики [4].

Тому теоретичною основою інформатичної компетентності сучасного вчителя є уявлення про сутність феномена “інформатична компетентність”, розроблені в філософії, психології, педагогіці й методиці навчання, положення дидактики про єдність функцій навчання (навчальної, розвивальної, виховної) і компонентів методичної системи навчального процесу (мети, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання) [5].

Для забезпечення максимально адекватної описової характеристики рівнів сформованості інформатичних компетентностей студентів ми вважали за доцільне спиратися на такі узагальнені параметри: “професійна підготовка вчителя математики”, “психологічна готовність до роботи з комп’ютерними технологіями”, “використання інформаційних технологій у навчальній та професійній діяльності”.

Рівень сформованості інформатичних компетентностей може бути визначений за наявністю або відсутністю сформованості зазначених параметрів. Критеріальний апарат, який використовується для визначення рівня сформованості інформатичних компетентностей, включає як параметри, що можуть бути об’єктивно визначені, так і параметри, значення яких є результатом самооцінки суб’єктів дослідження.

Спробу певної конкретизації критеріїв, які були покладені в основу нашої роботи з огляду на своєрідність феномену „інформатична компетентність особистості” було проведено, враховуючи особливості професійної діяльності вчителя математики, визначені у Галузевому стандарті вищої освіти за освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавр, за спеціальністю 6.080100 Математика.

Виходячи з теоретичних засад та за результатами проведеного дослідження було визнано доцільним виділити такі групи критеріїв сформованості інформатичних компетентностей вчителя математики: мотивація діяльності вчителя; теоретична підготовленість вчителя математики до використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі; характеристика педагогічної діяльності, яка відображає ступінь сформованості елементів інформатичної компетентності вчителя

підлітків, то вона не убуває і не зникає, а міняє форми і інтенсивність. Тут ми згодні з авторами книги «Виховання учнів за місцем проживання», які пишуть: «Позашкільне середовище - це найбільш загострена сфера виховного процесу, сфера формування відносин, в якій педагога, вихователю часто доводиться діяти без якої б то не було попередньої підготовки, і де нерідко на перший план виходять особові, а не тільки професійні якості. Особливо цінуються у сфері позашкільного спілкування такі особові якості педагога: доброта і принциповість, чуйність і розуміння своїх підопічних, уміння співпереживати і розкутість, вимогливість і гумор, обов’язковість, захопленість, здатність захоплюватися справами, турботами, інтересами інших. У цій сфері особливо недопустимий формалізм. Саме тут, у сфері неформальних відносин, де зосереджена ціла ієрархія взаємозв’язаних і взаємообумовлених потреб, мотивів, інтересів школяра, підлітка, і старшокласника - часто визначається доля виховної дії.» [1,90]. Хоча ця характеристика дана діяльності педагогів в позашкільній обстановці, ми вважаємо її багато в чому адекватною всій сфері додаткової освіти.

Весь вільний час підлітків ми ділимо на організований і неорганізований. До першого з них відносимо час підлітка, коли він добровільно займається в установах додаткової освіти або в гуртках і секціях в школі, бере участь в позакласній роботі і позакласних заходах, в дитячих юнацьких спортивних школах і т.д. під цілеспрямованим (керованим) педагогічним керівництвом.

Неорганізований вільний час відрізняється тим, що в цій категорії часу підліток вільний у виборі видів і форм діяльності. Сюди можна віднести: заняття пізнавального характеру, ігри, прогулянки, культурно-видовищні заходи, читання книг, перегляд телепередач, прослуховування музичних записів і інші заняття по особистому бажанню.

Висновок. Таким чином, можна зробити висновок, що найбільш значущим в управлінні вільним часом підлітка є створення умов, які не тільки давали б йому можливість проведення часу на свій розсуд, але і сприяли розвитку діяльності, а отже і особи, що є в інтересах не тільки самого підлітка, але і усього суспільства.

Резюме. Управління вільним часом школярів існує у вигляді послідовності, в якій за основу беруться типи проведення вільного часу. Потреба учнівської молоді в самоорганізації має об’єктивний характер. Вона обумовлена самою суттю вільного часу. Тому не тільки індивідуальні, але і суспільно організовані форми культурно-дозвільної діяльності повинні мати самодіяльний характер.

Резюме. Управление свободным временем школьников существует в виде последовательности, в которой за основу берутся типы свободного времяпровождения. Потребность ученической молодежи в самоорганизации имеет объективный характер. Она обусловлена самой сутью свободного времени. Поэтому не только индивидуальные, но и общественно организованные формы культурно-досуговой деятельности должны иметь самостоятельный характер.

Summary. The spare time management of schoolchildren exists as a sequence the basis of which is comprised of the types of free pastime. The need of students' youth for self-organization has an objective character. It is conditioned by the essence of spare time as it is. Therefore not only the individual but also the socially organized forms of cultural and leisure-time activity should have an amateur character.

Література

1. Бочарова В.Г. тощо. Виховання учнів за місцем проживання. – К.: Освіта, 1987. – С. 89-90.
2. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях// Социс.-1994.-№8-9.
3. Лисовский В.Т. Молодежь о времени и о себе: результаты социологического исследования // Педагогика.-1998.-№4.-С.40-54.
4. Соколенко Е.М. Содержание занятости молодежи на этапе рыночных реформ.- Саратов, 1997. – 358 с.
5. Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. - Л., 1991 и др. - 286 с.

Подано до редакції 23.04.2007 р.

УДК 371

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

Аветісова І.С.

Краматорський економіко-гуманітарний інститут

Стратегія державної інноваційної політики орієнтує на створення сучасного інтегрованого у світове виробництво і здатного до саморозвитку промислового комплексу України. Одним з вирішальних факторів реалізації інноваційної політики є системна модернізація передусім у галузі підготовки високоефективних кадрів, які повинні відповідати сучасним вимогам науково-технологічного прогресу та постіндустріального розвитку

Тривалий час існуючий на теренах СНД задачний, репродуктивний підхід до навчання у системі вищої освіти не міг забезпечити якісної професійної підготовки творчо діючого фахівця, здатного розв'язувати складні проблеми економічного та виробничого характеру.

Розв'язати (хоч би частково) проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх економістів, що є глобальною ціллю нашого дослідження, у відповідності до вимог сучасної економіки можливо за умови створення і впровадження в навчальний процес високоефективних методичних систем формування професійних умінь згідно з державними стандартами вищої освіти. Концептуальною основою державних стандартів вищої освіти є суб'єктно-діяльнісний підхід, що передбачає формування у студентів не лише професійних умінь розв'язувати професійно-орієнтовані завдання, а й готовності до прийняття відповідальних рішень, здатності до творчого рівня власної професійної діяльності. Аналіз державних стандартів вищої освіти показав, що в задачному різновиді суб'єктно-діяльнісного контексту до складу понятійного поля входить: виробнича функція, типове завдання діяльності, професійні уміння з розв'язання завдань діяльності. Тобто можна сказати, що сучасні державні стандарти професійної підготовки ґрунтуються на задачному підході [1].

Вивчення науково-теоретичних джерел дав змогу зробити висновок

УДК 371.134:51:004

СУТНІСТЬ КРИТЕРІАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*Жукова Вікторія Миколаївна
аспірант*

Луганський національний педагогічний університет ім.Т. Шевченка

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань у підготовці випускників вищих навчальних закладів постає завдання формування та підвищення рівня інформатичних компетентностей, що на сьогодні є одним із ключових питань сучасної освіти. Реалізація цього завдання вимагає сформованості специфічних умінь і навичок системного підходу до пошукової діяльності у сфері технічних, програмних засобів і інформації.

Аналіз останніх досліджень. Використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі було предметом вивчення Г.Г. Аракелова, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Н.М. Жарикова, Є.Ф. Зєєра, Є.Д. Маргуліса, Л.А. Кузнецова, Т.В. Миньковича, В.М. Монахова, Ю.А. Первина, Й.Я. Ривкінда, А.А. Тесленко тощо.

Дослідження П.В. Беспалова, А.Н. Зав'ялової, Р.Р. Камалова, К.К. Коліна, В.В. Недбай, І.М. Смирнової, А.А. Тутолміна, І.Ю. Хлобистої розкривають зміст поняття інформатичної та інформаційної компетентності особистості. Проблеми формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя розглянуті Н.В. Геровою, С.Д. Каракозовим, М.Б. Лебедевою, Н.Х. Насировою, О.Н. Шиловою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи ці дослідження, можна стверджувати, що ряд аспектів вимагають подальшого вивчення. Цілісний підхід до формування інформатичних компетентностей педагога в сучасному педагогічному знанні знаходиться в стадії становлення. Підготовка студентів до роботи з школярами в умовах інформатизації освіти забезпечує безперервний та послідовний вплив на формування в них відповідних особистісних якостей, знань, умінь і навичок при використанні комп'ютера, тому виникає необхідність включення у систему фахової підготовки нової професійної якості вчителя математики – сформованості інформатичної компетентності та необхідність формування нового типу компетентності педагога – інформатичного як частини загальної компетентності фахівця.

Цілі статті: узагальнено представити педагогічну сутність критеріального підходу до рівнів сформованості інформатичних компетентностей та визначити рівні сформованості інформатичних компетентностей у майбутніх вчителів математики.

Виклад основного матеріалу. Перехід від теоретичного обґрунтування проблеми формування інформатичних компетентностей до її практичного втілення в систему підготовки майбутніх учителів математики потребує визначення специфічних методів, окремих

мислення.

5. Введення в зміст курсів загально-професійних дисциплін і дисциплін спеціалізації матеріалу, спрямованого на формування в майбутніх фахівців знань, умінь і навичок організації інноваційної діяльності в області фізичної культури та реабілітації.

Висновки. Системний підхід забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, сприяючи тим самим його оптимізації, і дозволяє розглядати процес професійної підготовки майбутніх фахівців в області фізичної культури та реабілітації як єдину систему з різноманітними внутрішніми спадкоємними зв'язками.

Резюме. У статті розглядається підготовка майбутніх вчителів до моніторингу фізичного стану молодших школярів, принципи функціонування моделі цілісності навчально-виховного процесу, готовність студентів – майбутніх педагогів до введення у зміст навчання організації процесу використання новітніх технологій у подальшій роботі.

Ключові слова: модель підготовки, моніторинг фізичного стану.

Резюме. В статье рассматривается подготовка будущих учителей к мониторингу физического состояния младших школьников, принципы функционирования модели целостности учебно-воспитательного процесса, готовность студентов – будущих педагогов к введению в содержание обучения организации процесса использования новейших технологий в дальнейшей работе.

Ключевые слова: модель подготовки, мониторинг физического состояния.

Summary. The article describes the future teachers preparation for monitoring of physical condition in primary schools. It makes out the principles of integrity pattern function in upbringing processes and the student's readiness to use the new technologies in their future work.

Keywords: model of preparation, monitoring of physical condition.

Література

1. Аванесов В.С. Основы научовой організації педагогічного контролю в висшей школі. – М., 1989.
2. Бабанський Ю.К. Оптимізація процесу навчання. – М., 1977.
3. Видрин В.М. й ін. Фізична культура студентів вузів: Навчальний посібник для студентів і викладачів кафедр фізичного виховання гуманітарних і технічних вузів РРФСР.- Воронеж: Вид. ВГУ, 1991.- 128 с.
4. Дзюбенко А.А. Нові інформаційні технології в освіті. – М., 2000. 104с.
5. Иванов Г.Д. Научово-методичне обґрунтування й забезпечення фізичного виховання у вузі // Проблеми перебудови масової фізичної культури й спорту: Зб. наукових статей. - Алма-Ата, 1990. - С. 41-45.
6. Колосся В.М., Петров В.Я. Актуальні проблеми фізичного виховання у вищих навчальних закладах // Тези доповіді Міжнародної науково-практичної конференції, 4 - 6 квітня 1995 р. - Мінськ, 1995.-Ч.1.-С. 4 -5.
7. Ребер А. Психологічний словник Т.1.- М., 2000. – 455 с.

Подано до редакції 16.03.2007 р.

про значний внесок у розробку методологічних аспектів суб'єктно-діяльнісного підходу до професійної підготовки фахівців (Г.Балла, В.Беспалько, А.Брушлинського, П.Гальперіна, С.Гончаренка, Т.Кудрявцева, О.Матюшкіна, В.Моляко, Н.Тализіної, В.Шадрікова).

Наше дослідження присвячене розробці методичних аспектів удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх економістів на основі застосування завданневого методу. У даній статті ми маємо намір представити окремі результати констатуючого етапу експерименту з вивчення рівнів готовності майбутніх економістів до розв'язання професійних завдань.

Передусім коротко означимо змістові та формальні ознаки поняття „професійні уміння”. За визначенням В.Козакова та згідно з державними стандартами вищої освіти, система професійних умінь та навичок складається з трьох елементів: предметно-професійного, інформаційно-математичного та психолого-дидактичного [2]. Щодо першого, то автор наполягає на необхідності встановлення ієрархічної системи предметно-професійних умінь різного рівня, що поступово дають змогу вибудувати чітку їх послідовність від умінь загального типу (за спеціальністю), умінь пов'язаних із засвоєнням окремих дисциплін, до конкретних умінь четвертого рівня, орієнтованих на засвоєння певних розділів і навіть тем.

Не менш значущим, на нашу думку, є психолого-дидактичний блок, пов'язаний з формуванням діяльнісно важливих якостей майбутнього економіста. У державному стандарті вищої освіти йдеться про наступні види психологічного складника професійних умінь, що певною мірою дають змогу засвідчити інтелектуальні можливості майбутнього фахівця, особливості розвитку психічних процесів, адже вони забезпечують передумови формування готовності до розв'язання професійних завдань. Зокрема йдеться про такі: предметно-розумові, предметно-практичні, знаково-практичні, знаково-розумові. Схвальною нам вбачається авторська позиція Т.Лазаревої, яка пов'язує набуття означених умінь з певними видами навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, які дозволяють студентам опановувати способи здобуття та обробки інформації, виявляти творче ставлення до даного процесу. Тобто йдеться про розвиток когнітивних структур особистості майбутніх економістів – перцептивних, мнемічних, інтелектуальних, націлення на творчий рівень виконання професійного завдання[3]. Реальна професійна діяльність майбутнього економіста пов'язана з необхідністю розв'язання творчих завдань в умовах невизначеної кількості вихідної інформації (достатньої, недостатньої, надмірної кількості). Неодмінною психологічною складовою професійних умінь є розвиток мотиваційно-цілевих та пізнавальних структур навчальної діяльності – діяльнісно важливих якостей, серед яких відповідальне ставлення до сприйняття ситуації та прийняття рішення, самостійність як риса характеру, але в той же час вміння, пов'язані з готовністю до корпоративної взаємодії.

У ході констатувального зрізу перевірялась також сформованість когнітивних структур, про що свідчили успішність сприйняття та засвоєння

навчальної інформації студентами. Враховувалися час виконання завдання, кількість помилок, які класифікувались за наступними ознаками: логікою дій, визначенням функціональних залежностей, математичними розрахунками. Дані показники ми зіставляли з якістю виконання студентами професійно-орієнтованих завдань та загальними показниками академічної успішності студентів.

З огляду на сказане, завданнями констатуючого обстеження вихідного рівня сформованості основних груп професійних умінь у студентів молодших та старших курсів. Експеримент проводився зі студентами економічного факультету Краматорського економіко-гуманітарного інституту. Ми намагалися гармонійно вписати експериментальну роботу в реальний педагогічний процес професійної підготовки майбутніх економістів.

Показники рівня сформованості діяльнісно важливих якостей студентів визначались за допомогою написання творів-мініатюр, творів-міркувань на тему вибору професії, навчальної мотивації та стандартизованих тестових методик, спрямованих на оцінку таких важливих якостей особистості фахівця, як самостійність та готовність приймати відповідальні рішення, активність життєвої позиції, наполегливість у подоланні перешкод, комунікабельність та готовність до корпоративних стосунків. Останні вбачались нам надзвичайно важливими якостями, оскільки один з класів професійних завдань передбачав колективну взаємодію з розв'язання завдання. Названі методи застосовувались на молодших та старших курсах, проте, якщо на першому курсі нас цікавило, чому саме студент обрав економічну галузь для професійного самостановлення, то на випускних курсах нас цікавило, які елементи процесу професійної підготовки, за оцінкою студентів, найбільш вплинули на посилення навчальної мотивації, зміцнення професійного інтересу. Тестування давало змогу не лише оцінити рівень розвиненості особистісних якостей, а й співвіднести їх з такими показниками як активність у навчальній діяльності, успішність у розв'язанні різних класів професійно орієнтованих задач. На старших курсах нами також було проведено анкетування з метою визначити ефективність найбільш поширених дидактичних методів навчання, серед яких також було виокремлено розв'язання різних класів професійних задач засобами аналізу ситуацій (кейс-метод), моделювання та ігрового проектування елементів виробничого процесу.

Звернемося до аналізу результатів констатуючого зрізу. Оцінка сформованості когнітивних структур, про що свідчили успішність сприйняття та засвоєння навчальної інформації студентами, засвідчила переважно низький рівень сприйняття та усвідомлення навчальної інформації. Оскільки вміння самостійно працювати з підручником, посібником, сприймати, осмислювати та систематизувати навчальну інформацію ми розглядали як одну з передумов формування професійних умінь розв'язувати завдання, для нас важливо було знати рівень доцільної організації навчальної праці, часові параметри навчальної діяльності,

самоорганізуються. Адже саме такою відкритою, нелінійною, що складається з багатьох об'єктів, зі складними взаємопереходами, віддаленою від рівноваги, що володіє явними ознаками самоорганізації, системою самодобудовування, є розроблена нами модель.

Згідно з синергетичним підходом, середовище, у якому творчі здатності студента могли б актуалізуватися, повинна мати високий ступінь невизначеності й потенційну багатоваріантність. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а багатоваріантність забезпечує можливість їхнього знаходження.

Отже, провідним загальним принципом слугує відкритість модельованої системи. Зовнішня відкритість забезпечується гнучким реагуванням на швидко мінливу соціально-педагогічну ситуацію, прагненням досить чутливо вловлювати соціальне замовлення. Внутрішня відкритість зв'язана із прагненням у кожному випадку підібрати для певного студента індивідуальну траєкторію розвитку з врахуванням його психологічних особливостей, здатностей і схильностей.

Крім синергетичного підходу, ми ґрунтуємося на системному підході. Системний підхід розглядається нами як один з найважливіших шляхів підвищення ефективності навчально-виховної роботи у вузі при підготовці майбутніх фахівців в області фізичної культури та реабілітації і є методологічною основою модернізації системи вищого фізкультурного утворення на основі інноваційних технологій. Даний підхід дозволяє цілеспрямовано формувати професійну спрямованість і на її основі - професійно значимі особистісні якості майбутніх фахівців у цій області, необхідні психолого-педагогічні знання, уміння й навички, спрямовані на реалізацію інноваційних технологій в області фізичної культури та реабілітації.

Для успішного функціонування моделі системи вищої професійної фізкультурної освіти на основі інноваційних технологій були визначені провідні умови - організаційні, психологічні, педагогічні й методичні.

При розгляданні організаційних умов функціонування модернізованої системи вищої професійної фізкультурної освіти на основі інноваційних технологій ми виділяємо такі:

1. Здійснення постійного взаємозв'язку з утворювальним комплексом з метою вдосконалення професійної підготовки фахівців зі спеціальності 7010201 – „Фізичної культури та реабілітації”

2. Гнучке реагування на мінливі вимоги до фахівців зі спеціальності 7010201 – „Фізичної культури та реабілітації” з боку соціуму (відстеження соціального замовлення).

3. Розробка й удосконалення освітнього стандарту національно-регіонального (вузівського) компонента, учбового плану за фахом 7010201 – „Фізичної культури та реабілітації” відповідно до мінливих вимог до фахівців даного профілю.

4. Введення в освітньо-професійну програму базових курсів загально-професійної, гуманітарної й природничо-наукової підготовки відомостей, спрямованих на формування науково-педагогічного й інноваційного

Проектування моделі здійснювалося на основі системного аналізу структури, змісту й процесу функціонування діяльності майбутніх фахівців в області фізичної культури та реабілітації.

Практична цінність такої моделі бачиться нам в адекватності й повноті відбиття основних вимог, пропонувані до сучасного фахівця в області фізичної культури та реабілітації.

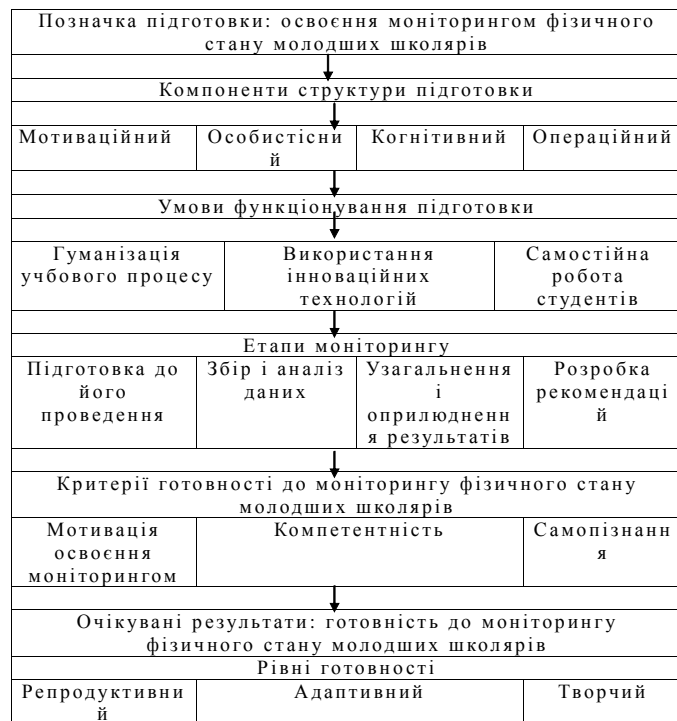


Схема 2. Модель підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до моніторингу фізичного стану молодших школярів

Як відомо, системоутворювальною характеристикою будь-якої діяльності є її мета. Основна мета професійної підготовки фахівців в області фізичної культури та реабілітації - створення педагогічної системи, заснованої на інноваційних технологіях науково-педагогічного освіти, що дозволяють досягти сучасної якості підготовки фахівця нового типу. Досягненню саме цієї мети підкорені все компоненти моделі системи вищої професійної фізкультурної освіти.

Слід також зазначити, що при побудові даної моделі ми використали синергетичний підхід, що розкриває принципи розвитку систем, що

спрямованої на розв'язання завдань, чіткість логічних умовисновків, уміння встановлювати функціональні залежності, а також оцінити якість математичних розрахунків. Кількісний аналіз одержаних даних показав, що високий рівень сформованості когнітивних структур виявили лише 14,8% студентів I курсу, ще 18,6% показали достатній рівень, низький рівень виконання завдань показали 9,7% першокурсників. Тобто майже 60% студентів виявили середній рівень. На нашу думку, частково одержані дані засвідчують неефективність дидактичних методів навчання, що застосовуються в сучасній школі і не сприяють розвитку когнітивних структур особистості учня, а працюють передусім на заучування ним певного набору навчальної інформації. Але найбільш вражаючими виявились аналогічні дані, одержані в результаті обстеження студентів п'ятого курсу. Оскільки зіставлення показників довело, що за роки навчання у ВНЗ за умов застосування традиційної системи навчання число студентів, які мають високий рівень розвитку когнітивних структур, збільшилось до 18,7% (!). Показники низького рівня істотно не зменшились – їх виявили у 8,4%. 33,7% студентів продемонстрували достатній рівень сформованості когнітивних структур і ще 39,3% виявили середній рівень. Низькі показники були за оцінкою рівня оригінальності, креативності виконання завдань. Представлені дані, на нашу думку, засвідчують неефективність традиційної методики, в якій провідне місце на відміну від декларованих продовжують займати репродуктивні, монологізовані методи навчання, застосування переважно типових, алгоритмізованих завдань, що не мають достатнього розвивального ефекту.

Вивчення навчальної мотивованості студентів довело, що більшість першокурсників мають дуже поверхове уявлення про сутність професійної діяльності, за якою прийшли навчатися. У запропонованих творах-мініатюрах, творах-міркуваннях на теми „Моя професія цінна для суспільства тому що...”, „Як стати хорошим фахівцем економічної галузі” та інші вони відзначали, що професійні очікування пов'язують з фінансовою діяльністю, менеджерською діяльністю, управлінськими діями, працею (десь на виробництві) проте лише одиниці розглядають свою професійну діяльність в умовах командної взаємодії. Майже всі відзначали актуальність, престижність економічних професій, для значної групи першокурсників – 29,3% очікування пов'язані з кар'єрним ростом, керівною діяльністю. Щодо оцінки рівнів мотивованості старшокурсників, то цей показник під впливом професійного навчання істотно зростає. Так високий рівень виявили 54,7% студентів, достатній рівень – 24,3%. Відсутність низького рівня засвідчує позитивний вплив навчального процесу на формування стійкого інтересу до професійної діяльності, усвідомлення її сутності та значення, бажання ефективно працювати, спрямованість на кар'єрне зростання. Водночас результати анкетування та певним чином тестування виявили неготовність значного числа студентів до колективної взаємодії, прийняття колегіальних рішень, що є результатом низького рівня застосування командних методів навчання. Зіставлення одержаних даних з показниками активності навчальної діяльності доводять,

що лише 14% студентів старших курсів виявляють високий рівень активності в навчальній діяльності, тоді як на першому курсі цей показник майже у двічі вищий. Лише 7,8% студентів активно займаються науково-дослідною роботою. Готовність до активної самоосвітньої діяльності у більшості студентів молодших і, на жаль, старших курсів на досить низькому рівні, що є, на нашу думку, результатом формалізованого підходу до організації самостійної роботи в процесі професійної підготовки. Так, високий рівень ефективності самостійної роботи виявили лише 11,1% студентів перших курсів та 23,6% старшокурсників. На низькому рівні опинились 28,8% студентів першого курсу та 21,3% старшокурсників. На жаль, проведене тестування за стандартизованими діагностичними методиками показало, що такі результати співвідносяться з досить низьким рівнем сформованості самостійності та відповідальності як базисних особистісних якостей студентів. Причому дані, одержані на початкових курсах, не суттєво зменшуються на старших курсах. Так, лише у 14,3% студентів перших курсів виявлено високий рівень сформованості самостійності як риси характеру. Низький та середній рівні було виявлено відповідно в 58,7% студентів. На нашу думку, це є вагомим негативним чинником щодо формування професійних умінь у контексті суб'єктно - діяльній моделі навчання.

Як ми вже відзначали вище, нами було проведено анкетування студентів-старшокурсників з метою визначення впливу традиційної дидактичної системи професійної підготовки щодо формування готовності майбутніх економістів розв'язувати професійні завдання, а також підвищення навчальної мотивації, формування корпоративних умінь тощо. Зазначимо, що студенти оцінили досить низько традиційні дидактичні системи стосовно їх впливу на формування професійно значимих якостей, зокрема 38% студентів відверто відзначили, що застосування традиційних методів навчання не стимулюють розвиток самостійності та відповідальності в майбутніх фахівців, також низьким залишається рівень ефективності системи контрольної діяльності, яка не орієнтує студента на оригінальне, креативне виконання самостійного завдання, багатоваріантність у виборі способів його виконання. Вони відзначали, що рівень складності професійно орієнтованих завдань, які вони розв'язують в навчальному процесі, не впливає на самоповагу студентів та повагу викладачів і колег, тобто зацікавленості в опануванні способами розв'язання завдань вищого рівня складності у них немає. Стандартизований підхід до контролю за якістю знань надає переваги теоретичному блоку перед оцінкою сформованості професійних умінь діяти продуктивно. Отже, аналіз одержаних даних дозволив зробити припущення, що названі результати свідчать про низьку ефективність традиційних методик задачного формування у студентів професійних умінь із економіки та обумовлені недостатнім впливом традиційних змісту, методів, способів та засобів, форм і технологій навчання на формування таких елементів системи навчально-пізнавальної діяльності, як мотиви, цілі, інформаційна основа, програма діяльності, професійно важливі якості

утворювального стандарту вищого професійного утворення за фахом «Фізична культура та реабілітація»; - утворювальним стандартом національно-регіонального (вузівського) компонента зі спеціальності «Фізична культура та реабілітація»; - навчальним планом за фахом «Фізична культура та реабілітація».

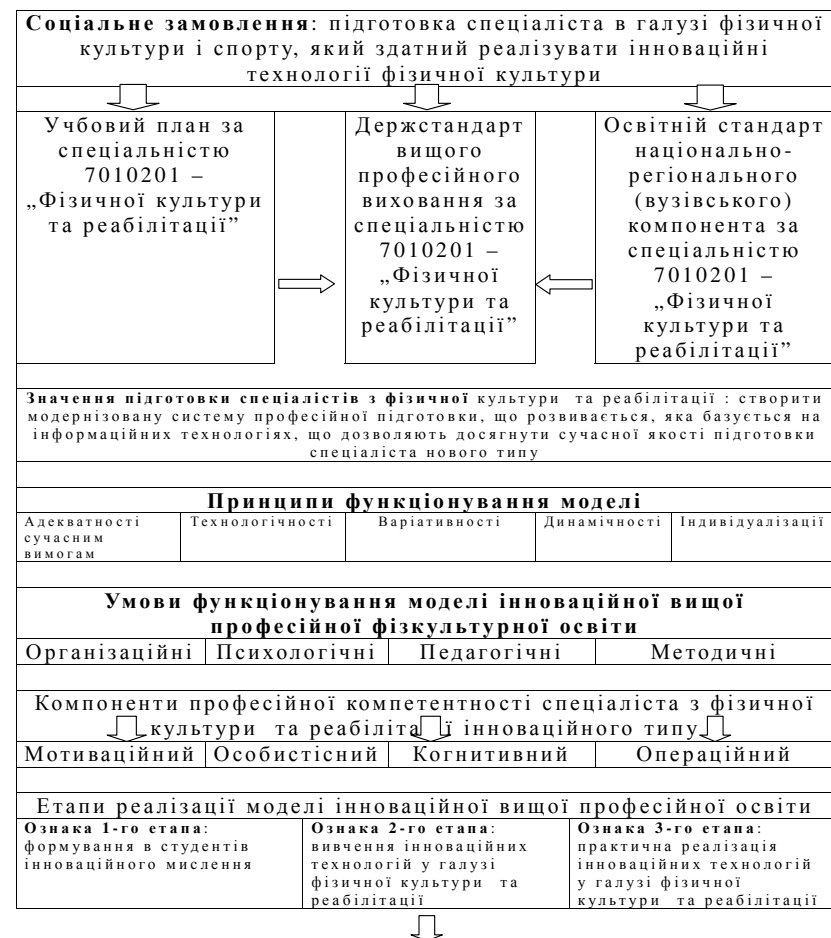


Схема 1. Модель модернізованої системи професійної підготовки спеціалістів з фізичної культури та реабілітації на основі інноваційних технологій

Модель розроблялася як сукупність певних компонентів й в узагальненому виді представлена на схемах 1,2.

студентами педагогічних дисциплін дидактологічного спрямування.

Ключові слова: задачний підхід, кейс-метод, методичний арсенал дидактологічної підготовки.

Резюме. В статье презентується опыт теоретического осмысления технологии задачного подхода и методика ее использования при изучении студентами педагогических дисциплин дидактологической направленности.

Ключевые слова: задачный подход, кейс-метод, методический арсенал дидактологической подготовки.

Література

1. Кошманова Т.С. "Кейс"-метод в педагогичній освіті США // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 22-24.
2. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /Под. ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобокской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
3. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. вузов /Под ред. И.А.Зязюна и др.-М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
4. Саитбаева Э.Р. Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала. – М. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
5. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
6. Стрельников В.Ю. Педагогичні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 2. – 230 с.

Подано до редакції 22.02.2007 р.

УДК 371

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО МОНІТОРИНГУ ФІЗИЧНОГО СТАНУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дроздова К.В.

Постановка проблеми: американський психолог А.Ребер [7] визначає модель як ідеал, стандарт, приклад, установлений для імітації чи копіювання, а моделювання - як дію, техніку за побудовою, як створення блоків моделей їхнього можливого взаємозв'язку, взаємозалежності.

Підготовку майбутніх учителів до моніторингу фізичного стану молодших школярів правомірно розглядати як одну зі складових підготовки, що готує фахівців інноваційного типу в області фізичного виховання. Тому ми вважали за можливе спочатку розробити модель модернізованої системи професійної підготовки фахівців з фізичної культури з урахуванням інноваційних технологій і на її основі - модель підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до моніторингу фізичного стану молодших школярів.

Модель відображає мету підготовки, її структуру, умови функціонування, етапи моніторингу, критерії готовності до моніторингу фізичного стану молодших школярів, рівні готовності, очікувані результати.

При розробці моделі ми насамперед керувалися: - кваліфікаційними вимогами до сучасного фахівця в області фізичної культури та реабілітації, обумовленими соціальним замовленням; - змістом Державного

майбутніх економістів.

У побудові програми формувального експерименту ми намагались максимально врахувати здобуті данні та забезпечити комплексність формування таких складників професійної умілості, компетентності, як предметно-професійного, інформаційно-математичного та психолого-дидактичного на основі застосування задачного методу.

Резюме. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению уровней готовности будущих экономистов решать профессиональные задачи. Анализ полученных результатов свидетельствует о низком качестве традиционных методик обучения по формированию у студентов профессиональных умений и таких элементов учебно-познавательной деятельности как мотивы, цели, программа деятельности, профессионально важных качеств будущих экономистов.

Ключевые слова: профессиональные умения, задачный метод, компетентность.

Резюме. У статті представлені результати констатуючого експерименту по вивченню рівнів готовності майбутніх економістів вирішувати професійні завдання. Аналіз отриманих результатів свідчить про низьку якість традиційних методик навчання щодо формуванню у студентів професійних умінь і таких елементів навчально-пізнавальної діяльності як мотиви, цілі, програма діяльності, професійно важливі якості майбутніх економістів.

Ключові слова: професійні уміння, задачний метод, компетентність.

Summary. The results of experiment on study the readiness level of future economists to solve the professional problems are presented in article. The analysis of received results certifies the low quality of traditional methods of studying at students the professional skills forming and such elements of school knowledge activity as motives, purposes, program of activity, and professional important qualities of future economists.

Keywords: professional skills, solve method, competence.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. Монографія /За ред. Н.Г.Ничкало. – Хмельницьки: ТУП, 2002. – 334 с.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
3. Лазарева Т. Формування професійних умінь із загальної хімічної технології у майбутніх інженерів засобами задачного навчання. Автореф. Дис.к.п.н. 13.00.04 – Луганськ: ЛНПУ, 2006. – 20 с.

Подано до редакції 25.04.2007 р.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ТЕТРАЛЬНОГО ГУРТКА У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Алексєєнко-Лємовська Людмила Владиславівна
завідувачка дошкільного закладу ЗАТ „Масандра” (м. Ялта)*

Актуальність проблеми. Театр відіграє велику роль у формуванні особистості дитини. Він доставляє багато радості, привертає своєю яскравістю, барвистістю, динамікою, впливає на глядачів. Театр має в своєму розпорядженні цілий комплекс засобів: художні образи-персонажі, оформлення, слово й музику – все це разом узяте, через образно-конкретне мислення дошкільника, допомагає дитині легше, яскравіше і правильніше зрозуміти зміст літературного твору, впливає на розвиток її художнього смаку. Лялька, що грає на сцені, живе для дитини не умовно, вона є реальністю, казкою, що ожила. На відміну від телепередач і мультиплікаційних фільмів, вона реально зрима в тривимірному просторі і матеріально відчутна, присуття поряд, її можна доторкнутися. Дошкільники дуже вразливі і швидко піддаються емоційній дії. Вони активно включаються в дію, відповідають на запитання, охоче виконують доручення театральних персонажів.

Ступінь розробленості проблеми. Значення театру підкреслювалося і вивчалось в дослідженнях Т.Н.Караманенко, Ю.Г.Караманенко, А.П.Усової, Д.В.Менджерницької, У.А.Карамзіної. Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях, присвячених вивченню ігрової (Л.В.Артемова, Р.Й. Жуковська тощо.), мовленнєвої (О.П.Аматьєва, А.М.Богуш, Г.І.Полозова, Л.І. Фесенко тощо.) діяльності, становленню емоційної сфери дошкільників (Г.Д.Кошелева, Л.П.Стрелкова тощо.).

Мета статті: охарактеризувати особливості та умови організації роботи театрального гуртка в умовах дошкільного навчального закладу освіти.

Основний зміст статті. Театралізована діяльність дошкільників містить у собі великі потенційні можливості для всебічного розвитку дитини. Проте ці можливості можуть бути реалізовані лише тоді, коли діти відчують радість і задоволення від створеного ними, якщо у них процес творчості викличе гарний настрій.

Театралізована діяльність є навряд чи найцікавішим видом діяльності дітей дошкільного віку. Театр для дитини – своєрідна форма пізнання реальної дійсності, навколишнього світу, збагнення художнього мистецтва, і тому вимагає поглибленого вивчення, прогнозування і корекції навчання дітей.

Дитяча творчість – явище унікальне. Вітчизняні і зарубіжні педагоги та психологи підкреслюють велике значення занять художньою творчістю у всебічному, особливо в естетичному розвитку особистості дитини.

У.А.Карамзіна в своїй роботі "Театр ляльок в дитячому садку" відзначає, що в різноманітті змісту виховання і навчання дітей ляльковий театр є важливою стороною в соціалізації дитини, оскільки ляльковий театр

“Основи педагогічної творчості та майстерності” спеціальні заняття і їх окремі фрагменти присвячувалися навчання студентів аналізувати педагогічні ситуації та вирішувати різноманітні педагогічні задачі, у тому числі комунікативні, за допомогою оволодіння базовими алгоритмами їх розв’язання, розробленими в працях Г.О.Балла, Ю.М.Кулкоткіна, Л.О.Мільто, В.О.Сластьоніна тощо. у поєднанні з їх герменевтичною інтерпретацією за методикою Е.Р.Сайтбаєвою та Ю.В.Сенька. На першому етапі організовувалася робота студентів у малих групах з текстами педагогічних ситуацій, проведення їх аналізу та постановки запитань рефлексивного типу і пошуку розгорнутих відповідей на них на зразок внутрішнього мовлення (що “дано” в ситуації і що б я зробив? (Я б діяв так...), тому що (мотиви моїх дій полягають у...), для чого? з якою метою? (я прагну досягти результату...), заради чого? (смісл мого рішення полягає у...), які можуть виникнути ускладнення та негативні наслідки? (я хвилююся через те, що може статися...) що нового в цьому рішенні? (воно відрізняється – не відрізняється від інших...)). Крім того, студенти визначали критерії, що засвідчують оптимальність знайденого рішення, серед яких найчастіше називалися справедливість, виховний ефект педагогічних дій, культура поведінки, збереження гідності всіх учасників, педагогічний такт тощо. На другому етапі проводився “захист” кожною мікрогрупою знайденого варіанта рішення та здійснювалося їх обговорення у формі позиційної дискусії. Для цього широко використовувалося проведення ділової гри типу “педагогічного консиліуму”, що імітувала педагогічну нараду, в якій брали участь дійові особи ситуації та компетентні судді – представники адміністрації закладу, шкільний психолог, члени батьківського комітету, можливо, учні. Це стає найвищим щаблем рольової гри, оскільки способи дій будуються самою людиною, а не задаються ззовні, що створює діалог позицій і передбачає їх аргументацію з урахуванням різних поглядів. Використання прийому “зміни позицій”, забезпечуючи вироблення кількох варіативних рішень, тим самим перешкоджає становленню догматичних установок та педагогічних дій студентів, тому на завершненні практикуму вирішення педагогічних задач замість традиційного “підведення підсумків”, “формулювання висновків” відбувався пошук відповідей на питання “чому мене навчила робота над цією ситуацією?”, “які вимоги вона висуває до педагога?”. На третьому етапі відбувалося колективне складання умовного алгоритму процесу прийняття педагогічних рішень та розв’язання педагогічних задач, а також висувалися вимоги до кожного з його етапів, що потім порівнювався з існуючими в науково-методичній літературі підходами до вирішення цієї проблеми.

Висновки. Отже, запропонований методичний арсенал вивчення дидактичних навчальних курсів на основі технології задачного підходу виявився ефективним засобом становлення професіоналізму майбутнього педагога, що підтверджено результатами контрольного експерименту.

Резюме. У статті представлено досвід теоретичного осмислення технології задачного підходу та методика її використання при вивченні

повномасштабних дидактичних проєктів тощо. У створених під нашою редакцією навчальних програмах дидактичних дисциплін передбачається висвітлення теорії педагогічних задач та техно-логічних засад їх розв'язання в лекційних курсах, проведення спеціальних лабораторних занять за цією темою, а також фрагментарного використання задач-ного методу на практичних заняттях з інших тем, включення індивідуального розв'язання кожним студентом педагогічної задачі до змісту екзаменаційних (залікових) випробувань, контрольно-модульних робіт як одного з питань.

Первинне практичне ознайомлення першокурсників з технологічними основами професійно-педагогічної діяльності при вивченні курсу "Вступ до педагогічної професії" здійснювалося за допомогою контекстно-ситуативного навчання, особливості якого на цьому етапі дидактичної підготовки полягали у синкретичному вирішенні педагогічних задач і ситуацій з використанням імітаційно-театралізованих форм та методу прикладу. Так, на підготовчій стадії студенти самостійно знайомилися з педагогічними ситуаціями, описаними в працях Ю.Л.Львової, Д.С.Белкіна, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі тощо. та їх вирішенням педагогом-майстром, а також готували їх інсценізацію у мікрогрупах, додаючи власний варіант моделювання подібної ситуації в житті сучасної школи або фахової специфіки та запропонувавши їх вирішення. Після проведення гри-драматизації експерти з числа студентів оцінювали роботу мікрогруп за критеріями уміння бачити проблеми сучасної школи, освітньо-виховного та розвивального потенціалу запропонованого рішення, артистичності виконання. На другому етапі у підгрупах аналізувалися фрагменти з творів А.С.Макаренка з використанням опорних сигналів, розроблених полтавськими авторами, а саме педагогічні ситуації "Бурун", "Таранець", "Галатенко і Жорка Волков" тощо [2, с.47-50]. На завершальному етапі заняття кожна мікрогрупа складала порівняльну таблицю "Діяльність учителя у вирішенні педагогічних задач (педагога-майстра і не майстра)".

Дієвим художньо-практичним способом первинного ознайомлення першокурсників із технологічними підходами до вирішення педагогічних ситуацій і водночас розвитку їх професійно-творчого потенціалу стало виконання індивідуальних завдань створення педагогічної казки як навчально-творчого продукту, героями та персонажами якої були фахові терміни, поняття, закономірності, положення, а сюжет розгортався б навколо проблемної педагогічної ситуації, що містить педагогічні протиріччя, вимагає постановки мети дій та вибору засобів її вирішення. Це сприяло формуванню у студентів не лише емпатійних якостей та мислення символічними аналогіями-образами, а й розвитку здатності доступно для дітей викладати науково-предметні знання, факти, теорії, закони. Наприклад, найбільш цікавими виявилися складені першокурсниками інституту мистецтв казки "У країні музичних інструментів", "Його величність нотний стан", "Три кита чи троє поросят у музиці" тощо.

Серед різноманітних напрямів лабораторних практикумів з курсу

є одним зі шляхів входження в соціальний світ, людське середовище і розуміння його дитиною.

Емоційно пережита вистава допомагає визначити ставлення дітей до того, що відбувається, до дійових осіб і їх вчинків, викликає бажання наслідувати позитивним героям і бути несхожими на негативних. Роль емоції в театралізованій діяльності грає надзвичайно важлива. Від того, які переживання викликають у дитини-персонажу вистави лялькового театру залежить розкриття їх виразного образу у власній творчості.

Занурення дітей в активну театралізовану діяльність виявилось ефективним лише на основі інформаційно-змістової обізнаності. Експериментальна робота проводилася на базі дошкільного закладу № 38 міста Ялта з дітьми трьох-п'яти років. З метою розв'язання завдань, визначених в експериментальній роботі, було створено театральний гурток. Для ефективної роботи такого гуртка була необхідна вільна кімната, де дітям ніщо не заважатиме зосередитися на означеному виді діяльності. Театральну кімнату влаштували у світлому, просторому, затишному, теплому приміщенні, обладнаному в театральному стилі, де було зібрано різні види театру, костюми, дитячі книжки, ілюстрації. Важливого значення такій кімнаті надавав і В.О.Сухомлинський. Він створив кімнату казки, в якій зародився ляльковий театр і драматичний гурток [3].

У театральній кімнаті було створено декілька куточків: куточок ряження, з розташованими там костюмами, шапочками для перевтілення малюків у образи казкових персонажів; куточок ляльок, де зібрані різні види театру, ляльки; куточок дитячої книжки, де розташовані книжки для дітей, різні збірки казок, ілюстрації; куточок "Вмілі рученята", в якому діти виготовляли необхідні атрибути, елементи костюмів, декорацій, малювали ілюстрації до творів різних літературних жанрів; куточок одного актора створили для того, щоб дитина в разі потреби мала змогу побути наодинці з собою, зі власними думками, почуттями, мріями, створити власну казку, підготувати сюрприз для інших. Окрім цього в театральній кімнаті була сцена, на якій діти мали можливість виступати. Спочатку вони почували себе невпевнено, скуто, коли виходили до глядачів, але згодом звикли до сцени і стали почуватися вільніше, охоче брали участь у показі вистави. У театральній кімнаті зібрані все необхідне для театральної діяльності обладнання: підібрали та підготували костюми для героїв різних казок, маски, шапочки; зібрані та виготовили разом із дітьми різні види театру: пальчиковий до казки "Солом'яний бичок", фланелеграф до твору "Ходить гарбуз по городу", ігрове поле на тему "Пригоди на лісовій галявині" тощо.

У групових кімнатах за участю вихователів було створено подібні організаційні умови для проведення експериментального навчання.

До театрального гуртка залучали всіх дітей, які виявили позитивне ставлення до театру та театралізованої діяльності. Будь-яка діяльність, у тому разі й театралізована, пов'язана з витратою фізичних сил, потребує напруження уваги, зосередженості, тому необхідно дозувати її, враховувати фізичні можливості та психологічні особливості дошкільників. На цій підставі ми визначили оптимальну тривалість заняття театрального

гуртка – 30 хвилин, та відвели в режимі дня певний час: організовані заняття проводили у другу половину дня один раз на тиждень. Самостійна театралізована гра виникала за бажанням дітей і майже не дозувалася.

Для дослідного навчання було розроблено спеціальну методику: визначено програмні навчальні завдання, розроблено конспекти занять театрального гуртка на навчальний рік, ігри та завдання. Передусім ми прагнули дати елементарні уявлення про театр, оскільки розв'язання означених завдань було неможливе без цих уявлень. Щоб ближче познайомити їх із театром, навчити практично використовувати набуті знання та вміння, використовували "Театральну абетку", яка складається з трьох частин. У першій частині визначено особливості театралізованої діяльності, види та умови організації цієї діяльності. Друга частина містить конспекти занять театрального гуртка на навчальний рік, варіанти вправ та завдань. У третій частині "Театральної абетки" розташовані слова – театральні терміни за трьома блоками: актори, вистава, театр та його оздоблення. До першого блоку належать слова, пов'язані з людьми, які працюють в театрі; слова, що, можливо, на перший погляд, не мають прямого відношення до театру, але, на нашу думку, дітям важливо познайомитися і з ними: єдність, щирість тощо. До другого блоку віднесли слова, пов'язані з виставою та її ходом. І лише після цього ми пропонували дітям познайомитись із театром та його оздобленням. Такий розподіл пояснюється тим, що найважливішим у театрі є актор, який може де завгодно і за будь-яких умов показати виставу, для цього йому не обов'язково потрібно приміщення театру. Щоб "Театральна абетка" була справжньою абеткою, підібрали слова, пов'язані з театром, на всі літери алфавіту. Окрім того, до абетки включили значно більший обсяг слів-театральних термінів, ніж необхідно для вихованців дошкільних закладів, а вихователь може сам варіювати послідовністю введення термінології. До слів театральної термінології підібрано ілюстрації, що дає дітям можливість краще усвідомлювати будь-яке поняття. У додатку містяться твори художньої літератури для занять театрального гуртка. Засвоївши певний обсяг знань, діти вільно та активно включалися в театралізовану діяльність, використовували набуті вміння та навички.

Задля успішного навчання творчого розповідання у процесі театралізованої діяльності необхідно було забезпечити її адекватне використання, через доцільну частість планування різних видів театралізованої діяльності. Для цього систематично включали у план роботи різні види означеної діяльності (перегляд театральних вистав; підготовку та показ вистав із використанням різних видів театру, театралізовані ігри тощо) як частину заняття (з ознайомлення з художньою літературою, з розвитку мовлення, заняття театрального гуртка), так і у вільний час (вранці або у другу половину дня) під час самостійної ігрової діяльності дітей. Використання різноманітних форм театралізованої діяльності, а саме: показ вистав, театралізовані ігри, ігри в театр, заняття театрального гуртка; використання різних видів театру суттєво впливає на зміст і форму дитячих розповідей. Виконуючи ролі у драматичному театрі,

він знаходиться сам, і яку слід перетворити на педагогічну задачу, виявити її прихований смисл, сформулювати мету діяльності педагога як мисленнєву модель очікуваного результату, оцінити зв'язки між різними явищами. До того ж постановка педагогічної задачі за часом найчастіше збігається з її розв'язанням, тобто коректне формулювання педагогічної задачі зумовлює успішність її вирішення. Відповідно гуманітарними координатами цього процесу за всього їх розмаїття, автор визначає другодомінантність, діалогічність, рефлексивність, метафоричність, а їх ядром – стиль нового педагогічного мислення [5, с.97].

Е.Р.Саїтбаєва вважає, що найважливішу роль у гуманітарній методології розв'язання педагогічних задач відіграє герменевтичний феномен продуктивності ситуації нерозуміння, маючи на увазі нерозуміння викладачем до кінця відношень між метою можливих дій та наслідками їх досягнення, що "тягне" за собою пошук смислу та бажання самовизначитися у цій невизначеності, а також стимулює процес накопичення умінь і навичок самоорганізації. Тому основним герменевтичним прийомом, на думку автора, який в змозі перетворити нерозуміння у стимул смислопошуку, є постановка запитань, у тому числі самому собі, що виступає фактором довізначення, педагогічної інтерпретації умов розгортання ситуації, актуалізації її обставин, викриття смислів як концепту педагогічної задачі [4, с.173-174]. Отже, в герменевтичному сенсі сам процес переформулювання педагогічної задачі, її переведення на мову внутрішнього мовлення, віднаходження смислу такої педагогічної ситуації під час постановки запитань детермінує рефлексивну діяльність студентів і викладача у розв'язанні педагогічних задач.

Багатоманітність типів і видів навчальних педагогічних задач, як і способів та алгоритмів їх вирішення, що широко висвітлюється в сучасній науково-методичній літературі з метою їх використання при вивченні педагогічних дисциплін, дозволила цілком обґрунтовано застосовувати їх, як і задачний підхід загалом, у нашій експериментальній практиці організації дидактичної підготовки вчителів у педагогічному навчальному закладі. Це цілком співзвучно з існуючою масовою практикою викладання цих дисциплін, що підтверджується здійсненням нами аналізом навчальних програм і посібників з основ педагогічної майстерності (творчості), вступу до педагогічної професії (спеціальності). Для цього залежно від теми добираються або створюються як типові, так і нестандартні педагогічні ситуації та задачі, які відображають різноманітні специфічні грані педагогічної праці та поведінки вчителя. Процес їх розв'язання органічно "вписується" у дидактичні лекційні курси, семінари, лабораторні заняття в різноманітних "форматах – ілюстрації до теоретичних положень, дискусійного обговорення та аналізу можливих підходів, самостійного проєктування студентами педагогічних задач та способів здійснення раціональних педагогічних впливів, проведення театралізованих педагогічних ігор та вправ, інсценізації та "рольового" виконання проблематизованих педагогічних сюжетів, підготовки

теоретичної бази в працях Г.О.Балла, Ю.М.Кулюткіна, Н.В.Кузьміної, О.І.Міщенко, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спірина тощо. задачна технологія почала розглядатися з позицій системного підходу до професійно-педагогічної підготовки як перспективний шлях удосконалення управління навчально-виховним процесом у педагогічному вузі, що забезпечує його цілісність, проблематизацію, технологічність завдяки дидактичній організації відтворення та імітації вироблення студентами педагогічних рішень за допомогою різноманітних алгоритмічних та квазіпрофесійних способів і прийомів. При цьому, як підкреслює Ю.М.Кулюткін, провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя виступає засвоєння студентами критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого "апарату" організації педагогічної діяльності [2, с.57]. Це робить задачний метод досить універсальною технологією вивчення всіх педагогічних дисциплін, а особливо дидактичного спрямування, оскільки він стає передумовою і провідним засобом досягнення студентами технологічних основ педагогічної праці. Тому багато дослідників використовують імітаційно-дидактичне моделювання педагогічної діяльності в аудиторних умовах для посилення зв'язку дидактичної теорії з практикою, розвитку професійно-педагогічного мислення майбутніх учителів, набуття ними лабораторно-практичного досвіду вироблення педагогічних рішень та організації професійно-педагогічної поведінки (С.М.Глубокова, О.В.Глузман, Ю.М.Кулюткін, О.В.Матвієнко, Л.О.Мільто, О.І.Міщенко, Г.В.Нікішина, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірин тощо.).

Крім визначених позицій традиційного використання задачного підходу як складової методичного арсеналу проективної педагогічної системи становлення професіоналізму у майбутніх педагогів у процесі вивчення дидактичних дисциплін, у нашому експериментальному досвіді використовувався і додатковий експериментальний фактор, що полягав в її орієнтації на новітню гуманітарну версію задачної технології, започатковану в працях Ю.В.Сенька та Е.Р.Сайтбаєвої. Вона будується на продуктивній критиці вироблених у педагогіці вищої школи нормативних схем-приписів розв'язання педагогічних задач на основі засвоєння студентами алгоритмів прийняття педагогічних рішень, вважаючи їх технократичними, оскільки вони повністю відтворюють процедуру науково-природничого експерименту (деякі збірники педагогічних задач навіть містять готові "правильні" відповіді [5, с.229-230]).

Гуманітарна ж методологія задачного підходу спирається на некласичне розуміння педагогічної задачі як гуманітарного феномена, відповідно до чого професійна педагогічна задача представляє породжену процесом професійної освіти модель реальної педагогічної ситуації, що має проблемний характер не лише для студента, а й для викладача, і створює в ході її розв'язання умови для становлення професіоналізму та індивідуальності майбутнього фахівця [5, с.96]. Гуманітарний смисл задачної технології, на думку Ю.В.Сенька, визначається тим, що викладачеві "дана" лише конкретна педагогічна ситуація, "всередині" якої

дії за персонажів у різних видах театру, дитина створює певне мовленнєве висловлювання. Творче розповідання виявлялося у складанні дітьми сюжетів на наочній та словесній основі та розробці сценаріїв для майбутніх вистав.

Важливою умовою забезпечення успішності театралізованої діяльності є особиста зацікавленість вихователя у цьому виді дитячої діяльності. За словами В.О.Сухомлинського, щоб діти яскраво передавали художні образи, слід перенести хоча б одну іскру з вогню своєї творчості до свідомості дитини [3].

У дослідженні Н.В.Гавриш визначено професійні та особистісні якості педагогів, які забезпечують успішність творчого навчання дітей: схильність педагога до творчої діяльності, вміння швидко і гнучко перебудувати намічений план роботи залежно від можливостей дітей, відповідно до варіантів рішень, що вони пропонують, запитань, ідей, проблем, які виникають у будь-якій творчій діяльності; вміння орієнтуватися на індивідуальні особливості кожної дитини, забезпечення оптимальних умов розвитку всім дітям групи, які відрізняються за рівнем розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, нахилів, інтересів, знань. В орієнтуванні на потреби кожного педагог повинен все ж таки враховувати поставлені завдання, дотримуватися напрямку, обраного для всієї групи. Важливим також є дотримання у стосунках з дітьми тактики партнерства, співробітництва, підтримка їхніх інтересів, заохочення до творчої діяльності; особистісна готовність до творчості, що виявляється в певних психологічних рисах: психологічна зрілість, реалізація себе в житті, прийняття нового, емоційна стабільність та усталеність; наявність у педагога спеціальних здібностей чи навичок творчої діяльності, що дозволять зацікавити дітей процесом виконання роботи; високий рівень професійної підготовки, що передбачає знання програми навчання та виховання, високий рівень власної культури мовлення, володіння педагогічними технологіями навчання й розвитку мовлення, добре розвинена творча уява [1; 2].

У роботі над виставою педагоги, передусім, виходять із того, що постановка вистави є підсумком певного етапу роботи з розвитку творчих здібностей дітей у процесі театралізованої діяльності, що використання засобів театралізовано-виконавчого мистецтва найбільш повно розкриває індивідуальність кожної дитини, пробуджує в дітях активний творчий початок, сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості. Підготовка вистави включає два етапи: підготовчий, на якому відбувається складання тексту, добір музичних уривків, створення ескізів костюмів, декорацій та їх виготовлення; і безпосередня робота з маленькими артистами. Педагоги пропонують проводити репетиції у формі етюдів, у яких дітям дають можливість самостійно діяти в заданих умовах. Дехто з педагогів розглядає діяльність насамперед як знайомство з театральним мистецтвом. Практики використовують театралізовану діяльність і для розвитку образно-пластичної творчості, проводять театралізовані фізкультурні заняття

Висновки. Теоретики та практики дошкільного виховання

відзначають близькість гри й театралізованої діяльності: в обох дитина живе почуттями зображуваного героя. Досвід корифеїв (С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський) та практиків щодо розвитку театралізованої діяльності свідчить про провідну роль слова в театралізованій та ігровій діяльності та їх самодіяльний і творчий характер. Педагоги-практики зазначають, що для успішної та результативної театралізованої діяльності необхідно створити умови для розвитку творчої активності дітей та їхніх творчих здібностей.

Резюме: Автор статті визначає сутність та основні характеристики театралізованої діяльності; характеризує особливості та умови організації роботи театрального гуртка в умовах дошкільного навчального закладу освіти.

Резюме: Автор статьи определяет сущность и основные характеристики театраллизованной деятельности; характеризует особенности и условия организации работы театрального кружка в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Summary: The article author determines essence and basic descriptions of the theatricalized activity; characterizes the features and terms of organization of work of theatrical group in the conditions of preschool educational establishment.

Література

1. Гавриш Н.В. О развитии словесного творчества старших дошкольников// Развитие творческих способностей детей средствами мовлення. – К.-Запоріжжя, 1998. - Випуск 11. – С. 177-178.
2. Гавриш Н.В. Художне слово і дитяче мовлення. – Донецьк: Лебідь, 1999. – 170 с.
3. Сухомлинський В.А. Комната сказки// Избранные произведения в 5-ти т. – К.: Радянська школа., 1980. – Т.3. – С. 188-200.

Подано до редакції 30.03.2007 р.

УДК 378.635.5:356.13:8'374

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ У МИТНІЙ СПРАВІ: ПСИХОЛОГО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Багрій Ганна Анатоліївна
викладач англійської мови*

Хмельницький торговельно-економічний коледж

Постановка проблеми. Вибір Україною курсу на входження в європейський економічний та освітній простір, інтеграція з європейськими країнами, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності людини підвищує попит на випускників факультетів економічних спеціальностей, зокрема товарознавців у митній справі, які б вільно володіли іноземною мовою і культурою іншомовного спілкування. Таке соціальне замовлення знаходить пряме відображення у програмних вимогах щодо рівня володіння іноземною мовою студентів немовного вищого закладу освіти, що, у свою чергу, передбачає досягнення студентами такого рівня розвитку іншомовних навичок та вмінь, який дозволив би здійснювати безпосереднє спілкування із зарубіжними партнерами у професійній діяльності в усній та письмовій формі. Засвоєння студентами – майбутніми товарознавцями у митній справі іншомовної

кілька варіантів вирішення; по-друге, цій посткласичній технології властивий демократичний характер отримання знань, коли викладач втрачає позицію “ментора”, “начитувача” і перетворюється на організатора процесу співтворчості; по-третє, поряд із засвоєнням знань студент виробляє професійні навички та набуває досвіду їх практичного застосування; по-четверте, за “законами жанру” та правилами цього методу виробляється імітаційна модель конкретної професійної ситуації, що має вигляд тексту обсягом близько 10-50 сторінок (кейс), яка вивчається студентами із залученням різноманітних джерел інформації для отримання комплексу знань та умінь для її вирішення, що потім детально обговорюється на практичних заняттях, диспуатах [5, с.90].

На думку дослідників, “кейсовий” метод у педагогічній освіті дозволяє досягти двох основних результатів: розуміння педагогічної сутності випадку через аналіз реальності, з якою майбутній учитель зустрічатиметься у школі та формування проблемно-розв’язувальних умінь, які виробляються в процесі моделювання власних дій у проблемній ситуації, що дає змогу перевірити студентам власні переконання, теоретичні знання та упередження [1, с23-24]. Перевагами “кейс”-методу вважається уможливлення багатого та реалістичного погляду на викладання, комплексність бачення педагогічної реальності, активність залучення учасників до аналізу і проблемного розв’язання педагогічних питань, можливість робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних випадків, тимчасом як його недоліками – відсутність достатньої кількості якісних “кейсів”, великі витрати часу, недостатня підготовленість викладачів-тренерів [1, с.24].

Ситуаційне навчання у вітчизняній освітній традиції використовується в дещо модифікованому вигляді та більш відоме під назвою задачної технології, що останнім часом набула поширення та визнання в сучасній теорії і практиці педагогічної освіти, про що свідчать численні видання різними авторами збірок педагогічних задач і ситуацій та методик їх розв’язання (Г.В.Нікішина, С.М.Глубокова, Л.О.Мільто, В.Л.Омельяненко, М.В.Даниленко, Л.І.Даниленко, Л.В.Кондрашова, Л.І.Рувінський тощо.). Задачний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителів впливає з науково-теоретичних уявлень про задачну природу і структуру педагогічної діяльності та її операційний характер, в яких практика підготовки вчителів виступає для викладачів вищої школи як вирішення неперервного ряду педагогічних задач, що, на думку Ю.В.Сенька, досить осмислено в дидактиці [5, с.95]. Це дозволяє сучасним дослідникам вважати моделювання, вирішення, аналіз педагогічних задач і ситуацій ефективним засобом, умовою оволодіння студентами педагогічних навчальних закладів технологічною культурою педагогічної праці та оригінальним методом психолого-педагогічної підготовки.

Якщо спочатку задачний метод розумівся дещо спрощено і обмежувався емпіричним вирішенням та педагогічною інтерпретацією професійних ситуацій праці вчителів-вихователів, то з розвитком

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ У ДИДАСКАЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Гузій Наталія Василівна

завідувач кафедри педагогічної творчості

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Постановка проблеми. Стратегічна цільова орієнтація вищої педагогічної школи на становлення професіоналізму майбутнього вчителя-вихователя вимагає суттєвого оновлення як змісту педагогічної освіти, збагачення її особистісного потенціалу, так і модернізації технологічного інструментарію, широкого запровадження активних методів навчання. Серед циклу педагогічних дисциплін особливі можливості вирішення цієї проблеми мають навчальні курси дидакалогічного спрямування, що забезпечують ознайомлення майбутніх вчителів з основами теорії та технології педагогічної праці та інтенсивно інституалізуються у вищій педагогічній школі у формі предметів “Вступ до педагогічної професії/спеціальності”, “Основи педагогічної творчості /майстерності”.

Аналіз публікацій і досліджень. Питання теорії та методики дидакалогічної підготовки майбутнього учителя-вихователя досліджуються в працях Є.С.Барбіної, О.В.Глузмана, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюна, В.А.Семиченко, С.О.Сисосвої, Л.О.Хомич тощо. Проте у загально-дидактичному контексті залишаються поза увагою питання використання активних методів навчання студентів, особливості їх застосування при вивченні предметів дидакалогічного спрямування. Зокрема це стосується так званого задачного підходу, загальнометодичні основи якого успішно розробляються в працях Г.О.Балла, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, О.І.Міщенко, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спірина тощо., і який може ефективно використовуватися у дидакалогічній підготовці студентів.

Метою статті є викладення результатів теоретичного осмислення можливостей технології задачного підходу та розроблення методики її використання при вивченні студентами дисциплін дидакалогічного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Задачний підхід (метод) був започаткований на Заході у 50-ті рр. у системі бізнесової, медичної, юридичної освіти та дістав назву ситуаційного навчання або “кейс-методу” і майже відразу почав використовуватися у підготовці вчителів. Його популярність пов’язується з тим, що більшість викладачів так чи інакше застосовують метод ситуаційного навчання в інших формах навчання – рольових іграх, дискусіях, тренінгових вправах тощо.

Технологія “кейс-методу” у вищій школі полягає в організації аудиторної роботи студентів над спеціально створеними імітаційно-дидактичними моделями майбутньої професійної діяльності та ґрунтується на таких провідних ідеях: по-перше, на відміну від академічної схеми надати єдино “правильні” раз і назавжди знання, уміння й навички, студенти разом із викладачем розв’язують пізнавальну проблему, яка має

фахової лексики як невід’ємної професійної компетенції є запорукою успішного професійно спрямованого навчання іноземної мови. Цілком справедливо вважається, що навчання фахової лексики є важливою ланкою у досягненні головної мети навчання студентів економічних спеціальностей іноземної мови як засобу спілкування з іноземцями. Від рівня сформованості термінологічної компетенції студентів як основи їх фахової компетенції буде залежати швидкість та якість опрацювання науково-економічної літератури, ефективність і результативність ділового спілкування, що є одним із напрямів розвитку сучасної методичної науки, зокрема такого напрямку як «англійська для професійних цілей».

Аналіз останніх досліджень. Проблемою навчання іншомовної фахової лексики займалась велика кількість психологів та методистів, зокрема З.І.Кличнікова, Б.В. Беляєв, Л.Ю.Куліш, М.І.Жинкін, Н.К.Склярєнко, В.Д.Борщовецька, С.Ю.Ніколаєва, Л.І.Комарова, Е.В.Мірошніченко, Л.О.Чернявська, Н.М.Топтигіна, О.О.Вербицький, Л.Б.Котлярова тощо. Як вважає Е.В.Мірошніченко, відбір лексичного мінімуму для навчання професійного спілкування студентів – економістів необхідно здійснювати на основі типових комунікативних ситуацій, в яких відбувається спілкування фахівців-економістів і номенклатури їхніх комунікативних намірів [5, с. 20].

Виділення невирішених раніше частин даної проблеми. Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання іншомовного мовлення за фахом у вищих навчальних закладах, питання щодо психолого-лінгвістичних особливостей навчання іншомовної фахової лексики залишається все ще до кінця не вирішеним. Узагальнивши праці багатьох науковців, методистів та психологів, ми дійшли висновку, що для засвоєння студентами-майбутніми товарознавцями іншомовної фахової лексики необхідно використовувати спеціально розроблену систему вправ. Така система вправ забезпечить, на думку Л.І. Комарової, логічно послідовний перехід від безпосереднього розуміння змісту тексту до його проблемного обговорення і відображення цих проблем на особистість самого студента у процесі колективної взаємодії [3, с. 20]. Крім того, на нашу думку, виконання вправ на основі читання оригінальної літератури за фахом сприятиме глибокому розумінню тексту, допоможе отримати максимум інформації при читанні, а також дозволить актуалізувати засвоєну термінологічну лексику у професійно орієнтованому спілкуванні іноземною мовою на основі прочитаного.

Тому, **метою даної статті** є розкриття психолого-лінгвістичних особливостей розробки системи вправ для навчання іншомовної фахової лексики майбутніх товарознавців у митній справі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окресливши тематику спеціальних текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння студентами, в межах даної статті ми зробимо спробу описати комплекс вправ для навчання іншомовної фахової лексики майбутніх товарознавців у митній справі з урахуванням їх психологічних особливостей. Засвоєння термінологічної лексики починається з виконання

некомунікативних вправ для набуття навички оперування термінами і закінчується виконанням професійно-спрямованих умовно-комунікативних та комунікативних вправ у межах практики з мовлення при розв'язанні комунікативних і змістових завдань. Такі вправи охоплюють широкий спектр завдань – від ідентифікації та номінації термінів до активного їх використання при продукуванні власних текстів на основі прочитаного, таких як складання анотацій або резюме, узагальнення певних фактів та їх інтерпретації при написанні рефератів чи в усних висловлюваннях студентів під час дискусій та рольових ігор. При цьому мають місце такі прийоми мисленнєвої діяльності, які передбачають установаження логічних зв'язків між елементами і частинами тексту, їх ієрархії і причинно-наслідкових залежностей, визначення головного і т. ін. Тому традиційні вправи з читання тексту і відповідей на запитання щодо прочитаного повинні бути трансформовані на творчі завдання комунікативного характеру. Крім того, вправи повинні бути змодельовані так, щоб у них було комунікативне завдання, щоб вони могли викликати відповідну потребу студентів у читанні, забезпечити мотивацію, стимулювати мовленнєві дії, впливати на їх операційну структуру, прогнозуючи, наприклад, можливі труднощі [5, с. 20]. До такого комплексу вправ при вивченні термінологічної лексики на основі фахових текстів входять три групи вправ: дотекстові, текстові і післятекстові [4, с. 125]. Системне виконання таких вправ забезпечить не лише розуміння термінологічної лексики при читанні фахових текстів з метою отримання необхідної інформації, але й свідоме і професійно грамотне її застосування у спілкуванні майбутніх товарознавців у митній справі.

Розглянемо структуру комплексу вправ. Як відомо, навички, в тому числі лексичні, формуються поетапно: I етап – етап семантизації і первинного закріплення лексики, автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні слів, словосполучень, речень; II етап – формування лексичних навичок, автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні речень та понадфразових єдностей; III етап – етап удосконалення навичок. Виходячи з поетапності формування та розвитку мовленнєвих навичок та вмінь та спираючись на загальну систему вправ для навчання спілкування іноземною мовою, комплекс вправ повинен відповідати поставленій меті на певному етапі навчання іншомовної лексики [1, с. 24].

Метою вправ I етапу навчання лексики є ознайомлення студентів зі звуковим і графічним образом лексичних одиниць, з їх семантичними особливостями сполучуваністю та морфологічними правилами. На цьому етапі виконуються вправи на імітацію, вправи на номінацію та ідентифікацію, на розуміння значень іншомовних термінів та вміння знаходити їх українські відповідники. Ці вправи називаються дотекстові, оскільки їх метою є подача, семантизація та первинне закріплення термінологічної лексики. Основними завданнями вправ на цьому етапі роботи з фаховою лексикою є допомогти студентам ідентифікувати й зрозуміти основні значення термінів, збагатити запас спеціальної лексики

розкриває відносини між ними.

Ключові слова: рейтинг, модульно-рейтингова система, оцінювання, Болонський процес, організація освіти.

Резюме. Стаття посвячена дослідженню проблеми умов адаптації модульно-рейтингової системи в вищих навчальних закладах України. Автор підкреслює, що при використанні кредитно-модульної системи організації навчального процесу необхідно уникати розходжень в оцінюванні однакових видів навчальної діяльності в гуманітарних і технічних вузах і суб'єктивності в оцінюванні. Аналізуються умови в Україні, необхідні для навчання студентів по Болонській системі. Автор розкриває актуальність питання, використовує такі феномени як «модульно-рейтингова система», «оцінювання», «професійна діяльність», розкриває зв'язок між ними.

Ключевые слова: рейтинг, модульно-рейтинговая система, оценивание, Болонский процесс, организация образования.

Summary

The article tackles the problem of conditions for adaptation of the modular-rating system to education's process in institutes of higher education nowadays. The author's attention is concentrated on defining of these notions, on these phenomena in the Ukrainian education system. In the article the author emphasizes the divergence in rating of identical kinds of studies at humanitarian and technical institutes of higher education. Also subjective estimation (subjectivism) in rating is shown. The article has the analysis of Ukrainian conditions for Bologna's educational system. The author shows the topicality of the problem and discloses such phenomena as "rating", "modular-rating system", "professional activity".

Keywords: rating, modular-rating system, assessment, organization of higher education, Bologna's process.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Боллобаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. – 52 с. (www.tspu.edu.ua).
2. Архипова С.В., Майборода Г.Я. Оптимізація стратегії соціально-педагогічної освіти в контексті Болонського процесу // Вісник Запорізького національного університету. №2 – Запоріжжя, 2007. – С.18-24.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За ред. В.Г. Кременя, авт. кол.: Степко М.Ф., Боллобаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабін І. І. – Київ -Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с. (www.tspu.edu.ua).
4. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання в вищій школі. – Полтава, 1998. – 86 с.
5. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців/ Додаток до Наказу МОН України № 48 від 23.01.2004 р. (www.mon.gov.ua)

Подано до редакції 12.03.2007 р.

кредитно-модульної системою через недостатнє володіння інформацією про саму систему навчання, її вимоги, особливості, порядок оцінювання, відсутність у студентів необхідних навичок для організації самостійної роботи тощо; недостатнє методичне забезпечення та організації навчання у кредитно-модульній системності з боку викладачів, кафедр, деканатів; відсутність системності та систематичності навчальної діяльності студентів та роботи викладачів, яких вимагає кредитно-модульна система; об'єктивна неспроможність певної частини студентів працювати в режимі кредитно-модульного навчання.

Які **перспективи**? Відомо, перебудувати навчальний процес, але починати перебудову необхідно кожному викладачу з себе, з відходу від старих поглядів. Для того, щоб наблизитися до необхідних умов для навчання за Болонською системою, потрібно набирати групи 10-15 студентів. На жаль, така умова неможлива на теперішній час. Інша необхідність – комп'ютеризація українських вузів. Очевидно, що європейські та американські університети мають зовсім інший рівень матеріального забезпечення й освітніх, і наукових потреб. В нашій країні на це бракує грошей. Тому знаходимо **пропозицію**, що можна зробити на сьогодні для подолання вказаних проблем – перехід на нову систему зробити ще повільніше; розробити бальну шкалу оцінювання, але з урахуванням українських реалій як то кількість студентів у групі, інше навантаження викладачів (в наших вузах кількість годин з однакових дисциплін більше, ніж у західноєвропейських); зменшити час, відведений на самостійну роботу за відсутністю умов (навчально-методична література, комп'ютеризація). Обов'язково розтлумачувати студентам суть освітніх реформ, зокрема технологічні і дидактичні аспекти змін в навчальному процесі. Також упорядковувати не тільки систему оцінювання навчальної діяльності студентів, але й удосконалити організацію та методичне забезпечення КМСОНП, особливо навчальні програми за кредитно-модульним принципом та тестові системи оцінювання.

Адаптація до нової системи пройде успішно, якщо не забувати таку річ: втілення європейських критеріїв вищої освіти не виключає збереження досягнень і пріоритетів національної системи освіти, автономії університетів. Такі глобальні параметри підготовки спеціаліста вищої кваліфікації – це необхідні передумови, без яких неможливо створити європейський простір вищої освіти як засобу мобільності та працевлаштування молоді.

Резюме. Стаття присвячена дослідженню проблеми умов адаптації модульно-рейтингової системи у вищих навчальних закладів України. Автор підкреслює, що при використанні кредитно-модульної системи організації навчального процесу необхідно уникати розбіжностей в оцінюванні однакових видів навчальної роботи в гуманітарних і технічних вузах та суб'єктивності в оцінюванні. Аналізуються вітчизняні умови, необхідні для навчання студентів за Болонською системою. Автор обґрунтовує актуальність питання, приділяє увагу таким феноменам як «модульно-рейтингова система», «оцінювання», «професійна діяльність»,

та підготувати студентів до вивчаючого читання тексту. Оволодіння термінологічною лексикою на цьому етапі сприятиме розширенню фонових професійних знань студентів, націлить їх на правильне розуміння тексту, активізує їх подальшу мисленнєво – мовленнєву діяльність. За спрямованістю цих вправ на прийом та видачу інформації вони є рецептивними і рецептивно-репродуктивними, а за критерієм комунікативності – це вправи некомунікативні. Вони не лише повідомляють про значення лексичних одиниць і сприяють первинному закріпленню лексики, але й встановлюють зв'язки з іншими аспектами мови (граматикою, фонетикою), що має велике значення в умовах неможовного вищого навчального закладу, оскільки дозволяє економно використовувати навчальний час.

На наступному етапі навчання термінологічної лексики, який є етапом подальшого закріплення й автоматизації вживання термінологічних одиниць, вирішуються завдання відтворення термінологічної лексики у мовленні та формування автоматизованих операцій з термінами. Вправи II етапу навчання лексики спрямовані на відпрацювання різних часткових операцій, що складають основу функціонування комплексних операцій лексичних навичок. Це вправи у виборі лексичних одиниць з ментального простору згідно із задумом висловлювання, у семантично обумовленому комбінуванні лексичних одиниць, у розгортанні й редуції ситуативних висловлювань, у ситуативно адекватних замінах. За спрямованістю дії такі вправи є репродуктивними, рецептивно-продуктивними, а за ступенем комунікативності – умовно-комунікативними, частково керованими, індивідуальними, із слуховими та зоровими формальними й змістовими опорами і передбачають наявність мовленнєвого завдання і мовленнєвої ситуації. На цьому етапі також виконуються текстові вправи на знаходження термінів у тексті, на побудову асоціативних зв'язків, на вміння оперувати термінами на рівні речення і понадфразової єдності. Метою текстових вправ є орієнтація студентів на пошук та сприйняття певної інформації у тексті, а також автоматизація дій з термінологічною лексикою. Основними завданнями цих вправ є скеровування процесу читання, мотивування студентів до подальшої роботи з фаховим текстом з метою прогнозування змісту або вираження основної ідеї тексту, виходячи з термінологічної лексики. Виконуючи ці завдання, студенти переходять до вживання лексики на рівні автоматизму.

На етапі вдосконалення лексичних навичок виконуються вправи на включення лексичної одиниці у просте і складне висловлювання та «ініціативні» вправи, які забезпечують плавний перехід від удосконалення лексичних навичок до розвитку мовленнєвих умінь. Останній етап визначається як етап активізації та контролю засвоєння термінологічної лексики. На цьому етапі проходить інтегрування сформованих автоматизмів та усвідомлене використання термінологічної лексики у мовленнєвій діяльності студентів на основі прочитаного. Студенти виконують післятекстові вправи на вміння осмисленого і творчого оперування термінами як в усному, так і в писемному мовленні на рівні

понадфразової єдності і тексту. Метою післятекстових вправ є перевірка рівня розуміння термінів та активізація їх вживання у подальшій післятекстовій діяльності, такій як дискусії та ділові ігри. Основними завданнями цих вправ є спонукання студентів до продукування власних монологічних і діалогічних висловлювань текстового рівня. Такі вправи стимулюють спілкування студентів за проблематикою тексту з використанням термінів, допомагають їм узагальнювати факти і критично аналізувати прочитане. Усі вправи, що виконуються на цьому етапі, є комунікативними, з мінімальним керуванням, призначені для індивідуальної та парної роботи, зі змістовими опорами або без опор. Вони передбачають наявність ситуації і мовленнєвого завдання.

Представимо спеціально підібраний комплекс вправ для навчання студентів іншомовної фахової лексики у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Комплекс вправ для навчання фахової англійської лексики студентів – майбутніх товаровзнавців у митній справі

Етапи навчання лексики	Зміст етапів навчання лексики	Типи вправ	Види вправ	Види когнітивних прийомів
I етап семантизації та первинного закріплення лексики.	Створення звукового, графічного і семантично-го образів лексичних одиниць. Відпрацювання операцій порівняння, пошуку, формування первинних лексичних вмінь.	Некомунікативні; повністю керовані; з аудіо- та зоровими формальними опорами; індивідуальні.	Рецептивно-імітаційні; насприйняття; імітаційні; ідентифікаційні та номінаційні лексичних одиниць.	Парні асоціації; словесні сім'ї; категоризація; групування за формальними ознаками; використання попереднього досвіду.
II етап формування лексичних навичок.	Відпрацювання операцій вибору і сполучуваності лексичних одиниць згідно із задумом висловлювання.	Некомунікативні; умовно-комунікативні; частково керовані, індивідуальні; з аудіо- та зоровими формальними і змістовими опорами.	Рецептивно-репродуктивні; у виборі лексичних одиниць із семантично-го простору згідно із задумом висловлювання у семантично адекватних замінах.	Зв'язок з попереднім досвідом індивіда; запам'ятовування з опорою на «глибину мислення».
III етап удосконалення лексичних навичок.	Автоматизація лексичних операцій; розвиток вторинних умінь вживання лексичних одиниць.	Комунікативні; з мінімальним керуванням; індивідуальні; для парної роботи; із змістовими опорами; без опор.	Рецептивно-продуктивні; на включення у просте і складне висловлювання; «ініціативні» вправи.	Парні асоціації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, етапи навчання термінологічної лексики співвідносяться з етапами

активності самого студента, його зацікавленості у результатах навчання: студент усвідомлює, що його освіта – його особиста справа. Через це КМСОНП багато уваги приділяє самостійній роботі студента. Якщо він не бажає відвідувати заняття – ніхто його не буде примушувати, але вся його пасивність відобразиться на результатах його рейтингового оцінювання. Негативні результати можуть призвести до необхідності повторного року навчання, або до виключення з вузу. Ніхто, хто не бажає навчатися – навчатися не буде.

З чого починається Болонська система? На початку кожного семестру студент одержує від викладача план, де прописані всі вимоги, плани лекцій, семінарів, самостійної роботи, перераховані всі контрольні й, звичайно ж, принципи оцінювання. У Болонській декларації система оцінювання чітко не прописана. Тому багато доводиться допрацьовувати викладачам.

Необхідно здійснювати пошук нових форм і методів навчання, запроваджувати інноваційні технології, вдосконалювати процес контролю й оцінювання знань, умінь та навичок з метою підвищення якості професійної освіти. По-перше, щоб індивідуально підходити до навчання кожного студента, не можна набирати групи 25-30 студентів. Щоб заробити 100 балів, відповідати необхідно кожній семінар, а при наявності 30 студентів в аудиторії це ні практично, ні теоретично зробити нереально.

По-друге, західноєвропейські студенти не мають проблем із забезпеченням навчально-методичної літератури. Цього не можна сказати про українські вузи. Теж саме стосується комп'ютеризації навчального процесу. В українських ВНЗ й досі вимагають від студентів робити конспекти вручну, а не користуватися комп'ютерними роздруковками (за умов надзвичайного навантаження викладач не має можливості перевірити знання кожного студента за "нововведеннями", маючи лише 80 хвилин практичного заняття, а з написанням певна кількість інформації, необхідної для засвоєння, може залишитися в голові студента).

По-третє, оцінювання за новою системою стає більш суб'єктивним, так як тільки викладач дисципліни встановлює критерії оцінювання знань за результатами виконання робіт різних видів, а також за присутність. Не слід забувати про специфіку навчальних робіт: лабораторні та практичні роботи існують майже на кожній дисципліні різних факультетів (і навіть в вузах різного профілю – гуманітарного та технічного). Але її не можна порівнювати та оцінювати за однією шкалою. Досі нема єдиного стандарту для всіх факультетів й усіх предметів. Кожен викладач створює власну систему оцінювання знань для свого предмету: один враховує бали за відвідування лекцій, інший за відвідування практичних занять, хтось відвідування не враховує взагалі, на одному факультеті за відмінну відповідь на семінарах зараховують 5 балів, на іншому цілих 10 і таке інше.

По-четверте, треба пам'ятати, що, далеко не кожен студент першого курсу здатен сьогодні адаптуватися до підвищених вимог, хоча б виходячи з рівня шкільної освіти.

Треба мати на увазі аналізи проведених вченими моніторингових, а саме: неготовність студентів першого курсу до навчальної діяльності за

складний період для всіх викладачів вищої школи, для всієї системи вищої освіти, оскільки паралельно діють дві освітянські системи: стара, яка ще не забулася, а на рефлекторному рівні закріпилася в методиках викладання, і нова, позитивні характеристики якої ще не проявилися повної мірою. Тому треба прискорити адаптацію викладачів і студентів до єдиних вимог європейської освіти, організувати наукову, організаційну, методичну, кадрову допомогу, забезпечити для викладачів і студентів умови, за яких розвинуться здібності до саморозвитку.

Відомо, що ми живемо в період глобалізації. Провідну роль в глобалізації має сфера освіти. Україна основними напрямками інтеграції визначила «впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС» [1, с.41].

У зв'язку з цим виникає питання про свободу та необхідність при інтеграції України у європейський освітній простір. Необхідність пов'язана з виконанням таких основних завдань: впровадження двох освітньо-кваліфікаційних рівнів освіти: отримання ступеня бакалавра та магістра; впровадження в свою національну систему освіти кредитної системи; контроль якості освіти; розширення мобільності студентів, викладачів для взаємного збагачення європейським досвідом [1, с.22].

Визначеною програмою розвитку системи вищої освіти України є такі критерії освіти в контексті вимог Болонського процесу: 1) якість підготовки спеціалістів; 2) укріплення довіри між суб'єктами освітнього процесу; 3) відповідність європейському ринку праці; 4) мобільність [3, с.24].

Що стосується якості підготовки спеціалістів, провідні заклади вищої освіти організовують заходи для підвищення професійної діяльності та професійної компетенції молодих викладачів університету різних фахів, для їх скорішої адаптації до нових умов організації навчального процесу і умов викладання, пов'язаних із застосуванням і виконанням положень Болонської декларації.

Треба ще раз підкреслити, що наслідування західним зразкам вищої освіти в Україні має негативні сторони. Їх необхідно уникати, так як переймаються і втілюються у навчальний процес в основному зовнішні, другорядні елементи цієї системи. При цьому цілком випадають з уваги головні її компоненти. Зробимо **висновки**. Кредитно-модульна система, яка була впроваджена з 1 вересня 2005 р., на практиці не відповідає "Тимчасовому положенню", розробленому В.С.Кабаком [5].

КМСОНП є не просто системою визначення навчального навантаження студентів – це цілком нова філософія організації навчального процесу. Її особливістю є орієнтація на студента, стимулювання його самостійної роботи, творчої активності, що має, зрештою, позначитися на якості підготовки фахівців, їхньої професійної діяльності. Тому КМСОНП має відчутні переваги перед вітчизняною системою освіти, яка надає студентам дуже мало свободи, націлена більше на навчальний процес, а не на результат. Перевагою КМСОНП є те, що вона передбачає стимулювання

діяльності з опрацювання фахових текстів. Це діяльність до читання тексту, тобто дотекстова, діяльність в період читання, тобто текстова, і діяльність після читання тексту, тобто післятекстова. Це означає, що засвоєння термінологічної лексики при читанні фахових текстів відбувається через її рецепцію, проходить етап відтворення і веде до породження свого власного тексту. Взаємодія цих процесів забезпечує сприйняття й адекватне розуміння прочитаного, переосмислення отриманої інформації для її перетворення і застосування у власних висловлюваннях. Виконання вправ за такою схемою стимулюватиме до вдумливого читання тексту, орієнтуватиме на виконання завдань проблемного характеру, а це, у свою чергу, приведе до свідомого і стійкого засвоєння термінологічної лексики. Формування завдань до передтекстових вправ з метою формування лексичних навичок іншомовного мовлення може мати деяку некомунікативну спрямованість. Формування завдань до текстових і післятекстових вправ повинні мати комунікативну спрямованість, викликати потребу в читанні запропонованого тексту, зацікавлювати і навіть заінтригувати читача. Виконуючи завдання до власне текстових вправ, студенти зможуть зосередитись на важливій інформації, налаштуватися на певні як позитивні, так і критичні міркування, формувати особисту оцінку або своє бачення прочитаного. В підсумку це сприятиме як мимовільному, так і довільному запам'ятовуванню активної термінологічної лексики. Завдання до післятекстових вправ повинні формулюватися так, щоб вони вмотивовували студента до спілкування, до «ініціювання» складного висловлювання за темою прочитаного тексту, давали йому поштовх до формування та висловлювання власної думки, активізуючи при цьому термінологічну лексику [2, с.128].

Отже, комплекс вправ для навчання термінологічної лексики студентів – товарознавців у митній справі з урахуванням психологічних особливостей у поєднанні з різноманітними методичними прийомами та формами роботи на заняттях з ділової англійської мови забезпечить якісну підготовку майбутніх спеціалістів до спілкування іноземною мовою за спеціальністю, до критичного осмислення і творчого застосування отриманої інформації під час професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

На жаль, обсяг даної статті не дозволяє представити всі психолого-лінгвістичні аспекти розробки системи вправ для навчання іншомовної фахової лексики майбутніх товарознавців у митній справі. Шляхами подальшого дослідження проблеми є розкриття психічних процесів студентів при вивченні іноземної мови.

Резюме. Метою даної статті є розкриття психолого-лінгвістичних особливостей розробки системи вправ для навчання іншомовної термінології майбутніх товарознавців у митній справі. В статті аналізуються етапи формування іншомовних лексичних навичок студентів та вправи, що виконуються на кожному етапі. На першому етапі виконуються вправи на семантизацію і первинне закріплення лексики, автоматизацію дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні слів,

словосполучень, речень. На другому етапі підбираються вправи на формування лексичних навичок, автоматизацію дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні речень та понадфразових єдностей. На третьому етапі потрібно використовувати вправи для удосконалення іншомовних лексичних навичок студентів.

Ключові слова: система вправ, фахова іншомовна лексика, дотекстова діяльність, текстова діяльність, післятекстова діяльність, студенти - товарознавці у митній справі.

Резюме. Целью данной статьи является раскрытие психолого-лингвистических особенностей разработки системы упражнений для обучения иноязычной терминологии будущих товароведов по таможенному делу. В статье анализируются этапы формирования иноязычных лексических навыков студентов и упражнения, которые выполняются на каждом этапе. На первом этапе выполняются упражнения на семантизацию и первичное закрепление лексики, автоматизацию действий студентов с новыми лексическими единицами на уровне слов, словосочетаний, предложений. На втором этапе подбираются упражнения на формирование лексических навыков, автоматизацию действий студентов с новыми лексическими единицами на уровне предложений и высказываний. На третьем этапе нужно использовать упражнения для усовершенствования иноязычных лексических навыков студентов.

Ключевые слова: система упражнений, профессиональная иноязычная лексика, дотекстовая деятельность, текстовая деятельность, послетекстовая деятельность, студенты – товароведы по таможенному делу.

Summary. The purpose of this article is opening of psychological linguistic features of development of the system of exercises for the foreign terminology study of future commodity experts in custom business. The stages of foreign lexical skills forming and exercises which are executed on every stage are given in the article. On the first stage exercises are executed on primary fixing of vocabulary, automation of students actions with new lexical units at the level of words, combinations of words, suggestions. On the second stage exercises are executed on forming students' lexical skills, automation of students' actions with new lexical units at the level of suggestions and sentences. On the third stage it is needed to use exercises for the improvement of students' foreign lexical skills.

Keywords: the system of exercises, professional foreign vocabulary, before-text activity, text activity, after-text activity, students - commodity experts in custom business.

Література

1. Борщовецька В.Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів – економістів. // Іноземні мови. – 2003. - №3. - с. 24.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – с. 128.
3. Комарова Л.И. Обучение личностно-ориентированому общению на основе текста в старших классах средней школы. // Иностранные языки в школе. - 1992. - №2. - с. 20.
4. Котлярова Л.Б. Деякі психолого-дидактичні принципи розробки та проведення імітаційно-ділових ігор. // Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету ім.

мета освіти [3, с.28].

Тому можна зазначити, що рейтингова система є ефективною: по-перше, вона враховує поточну успішність студента і тим самим активізує його самостійну роботу; по-друге, більш об'єктивно й точно оцінює знання студента за рахунок дробіння 100-бальної шкали оцінок; по-третє, створює основу для диференціації студентів, що є важливим при переході на багаторівневу систему навчання; по-четверте, дозволяє отримувати детальну інформацію про виконання кожним студентом графіка самостійної роботи.

Звісно, держава готувала передумови входження вищої освіти України до Болонського процесу: адаптація законодавства, структурні зміни освіти, запровадження у систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS), проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації [3]. Але на завершення цих передумов потрібно більше часу.

Основні завдання для створення умов щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у навчальних закладах III – IV рівнів акредитації є: розроблення структурно-логічних схем підготовки фахівців за усіма напрямками та спеціальностями; запровадження модульної системи організації навчального процесу, системи тестування та рейтингового оцінювання знань студентів; організація навчального процесу на базі програм навчання, які формуються як набір залікових кредитів; введення граничного терміну навчання за програмою навчання, включаючи граничний термін бюджетного фінансування; створення нового покоління галузевих стандартів вищої освіти; розроблення індивідуальних графіків навчального процесу з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу; зарахування на навчання до вищого навчального закладу тільки за напрямками підготовки; вдосконалення наявного та створення нового навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу; формування програм навчання усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників та освітньо-професійних програм підготовки, які передбачають можливі зміни співвідношення обсягів кредитів освітньої та кваліфікаційної складових підготовки; введення інституту викладачів-кураторів індивідуальних програм навчання [1, с.18].

Використання рейтингової системи оцінювання в умовах модульної організації навчання надає викладачеві можливість систематично контролювати навчальні досягнення студентів засобами поточного й модульного контролю та об'єктивно оцінювати якість засвоєних знань, умінь та навичок безпосередньо на кожному занятті [4, с.33]. Тільки цього буде недостатньо. Усі переваги нової системи можна втратити, якщо не підготувати належних умов. Тому сьогодні ми спостерігаємо дуже

подолання цієї проблеми потрібен час і, насамперед, бажання викладачів до змін.

Крім цього, на початку експерименту викладачам довелося зіштовхнутися з такою проблемою. Наприклад, раніше виставлялися атестації або не атестації, а в результаті дивилися, допущений студент до здачі іспитів чи ні. А тепер, коли курс поділений на модулі, потрібно відразу дивитися, освоєний студентом чи модуль ні. Якщо ні, потрібно приймати рішення про повторне проходження модуля або про те, що студент взагалі не повинен його проходити. Із приводу цієї двозначності ніхто ще не дав відповіді.

Але якщо адаптуватися до нової системи, можна побачити її певні переваги, так як організація навчання за нею забезпечує: - систематичний контроль знань, умінь і навичок студентів; організацію систематичної самостійної роботи студентів (СРС); - заохочення результативної творчої роботи студентів (участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах робіт тощо); - індивідуалізацію навчання й підвищення зацікавленості у процесі набуття знань із відповідною диференціацією студентів за рівнем знань; - об'єктивність змагання студентів за якість знань; - об'єктивність критеріїв і умов конкурсного відбору студентів для подальшої магістерської підготовки і вступу до аспірантури та для проходження виробничої практики за кордоном; - обґрунтоване надання студентам різних пільг тощо [1, с.15].

Реалії сучасного життя вимагають від людини не тільки володіння певною сумою знань та професійних навичок для майбутньої професійної діяльності, а вмінням та здібністю аналізувати, робити висновки, самостійно приймати рішення та відповідати за них. Вирішенню цих завдань сприяє модульно-рейтингова система організації навчального процесу як система стимулювання систематичної самостійної роботи студентів і об'єктивної оцінки їх знань. Як свідчить практика, організація самостійної роботи студентів – це складний процес, який включає в себе формування мотивації майбутнього спеціаліста і органічне включення самостійної роботи в процесі освоєння змісту навчальних дисциплін і вибір форм контролю за результатами самостійної роботи. Успішність самостійної роботи багато в чому залежить від установки викладачів і студентів на співпрацю [2, с.19].

Кредитно-модульна система є стимулюючою для студента. Вона покликана змінити старий принцип, за яким можна було не працювати протягом семестру, а готуватися тільки на іспит. Впроваджується постійний контроль, коли певну навчальну дисципліну, розділену на змістові модулі, студенти засвоюють поступово. З використанням кредитно-модульної системи контролююча екзаменаційна сесія відійде у минуле. Пріоритет матимуть тільки знання.

Проблеми організації самостійної роботи студентів – це формування інноваційного досвіду відносин між студентами і викладачами як суб'єкт - суб'єктних відносин, це встановлення зв'язків між свободою і відповідальністю, в результаті чого формується самостійність як основна

К.Д.Ушинського. Випуск 6 - 7. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – с. 125.

5. Мірошніченко Е.В. Навчання професійної лексики студентів-економів під час усномовленневого спілкування в непрофесійних сферах комунікації (початковий етап, англійська мова): Автореф. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - К.: КДЛУ, 1996. - с. 20.

Подано до редакції 07.04.2007 р.

УДК 377.8:371.15

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Бездудна Олена Михайлівна

викладач

Харківський машинобудівний коледж

здобувач ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем існуючої системи освіти як центральної ланки в реформуванні всього сучасного суспільства є проблема цінностей. Оскільки реформування неможливе без трансформації існуючих стереотипів педагогічного мислення, без інноваційної діяльності в освіті не може бути і мови про будь-які істотні інновації в суспільному розвитку. У сучасних умовах в якісно новому аспекті розглядається проблема розвитку і використання людського потенціалу. Пред'являються більші вимоги до самостійності, ініціативи і заповзятливості людини, викликані змінами, що відбуваються в суспільстві, які обумовлюються зростанням інтересу до проблеми професійної самореалізації особистості. Через її актуальність і значущість у пошуках відповіді на питання про розкриття людського потенціалу до питання професійної самореалізації звертаються представники різних наук. У зв'язку з цим виникає необхідність обґрунтування і всестороннього наукового тлумачення поняття „професійна самореалізація” у цілях його коректного застосування.

Мета статті: дослідити значимість ціннісних орієнтацій у здійсненні професійної самореалізації студентів технічних спеціальностей коледжу. Завданнями є проаналізувати та виявити ціннісні орієнтації студентів.

Аналіз останніх досліджень. Питання самореалізації особистості висвітлювалися в наукових працях Б.Вульфова, В.Кан-Калика, Л.Кулікової, О.Леонтьєва, А.Мудрика, І.Ісаєва, В.Сластьоніна та інших. Питання самоосвіти, самовиховання і особистісно-орієнтованого виховання, без яких неможлива професійна самореалізація особистості, розглянуто також і у працях українських вчених І.Беха, В.Лозової, В.Муляра, Л.Сохань та інших. Проте можна стверджувати, що акмеологічний аспект професійної самореалізації особистості ще недостатньо розроблений і потребує подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Професійна самореалізація, яка, з одного боку, являє собою безперервний процес розвитку і вдосконалення індивіда, є показником і одночасно умовою особистої зрілості, однією з найнеобхідніших потреб людини, умовою й гарантією її свободи. З іншого боку, професійна самореалізація особистості повсякчас належала до кола проблем, які визначали сутність будь-якої суспільно-економічної формації,

тому що ефективна діяльність кожної з них значною мірою зумовлена тим, на яких основних принципах ґрунтуються стосунки індивіда й суспільства, яку роль і місце посідає в цих стосунках особистість – творець соціальної дійсності, наскільки повно суспільство використовує її потенційні можливості, різноманітні якості (знання, вміння та інше). Ось чому, незалежно від того, усвідомлена чи ні суспільством у цілому й індивідом, зокрема, значущість професійної самореалізації особистості, вона завжди перебуває серед основних проблем розвитку. Погоджуємося з думкою Н. Лосевої, яка зазначає, що для окремого індивіда професійна самореалізація постає як проблема з того часу, відколи він відчуває себе не лише складовою частиною суспільства, а й усвідомлює свою індивідуальність у процесі взаємін з іншими шляхом обміну сутнісними силами, тобто почуттями, емоціями, вміннями, навичками, знаннями, здібностями, потребами. Що ж до суспільства в цілому, то для нього професійна самореалізація особистості починає відігравати справді позитивну роль у тому разі, якщо воно усвідомить цінність, неповторність кожної окремої людини і почне використовувати її сутнісні сили [3, с. 82]. Постановка ж проблеми професійної самореалізації як предмету психологічного дослідження дає нам можливість виявити нові підходи до її розкриття.

Досліджуючи питання професійної самореалізації ми дійшли висновку, що однією з її орієнтирів та складових можна вважати ціннісні орієнтації. Як зазначає В. Булавина, нові ціннісні орієнтири - специфіка нинішнього етапу розвитку людського суспільства [1, с. 54]. Перш за все це стосується розуміння цінності науки і знань для професійної самореалізації людини в сучасному світі, усвідомлення цінності освіти. Освіта повинна бути орієнтованою на цілісну людину, що живе в цілісному світі і цілісній культурі. Вона повинна забезпечити повноцінний професійний розвиток особистості. Оволодіння професією - важливий етап професійного самореалізації студентів - глибокого вивчення обраної професії, першої професійної проби себе, зміцнення переконання в тому, що професія для життя обрана правильно; це і перевірка своєї зрілості, прояв дорослості і подальше особисте зростання. Ніхто не може зробити людину такою, якою вона не хоче бути. Кожен стає професіоналом настільки, наскільки сам зробив себе професіоналом. Більше 100 років тому вивели просту формулу: кожна людина на 1/3 те, що дали їй батьки, на 1/3 - те, що зробили з нею люди, з якими вона багато спілкувалася, відпочивала, навчалася, і на 1/3 - те, що вона зробила з собою сама, і це один з вищих проявів людського в людині. Погоджуємося з думкою А. Столяренко який зазначає, що навчання в професійному закладі - це можливість створити себе як професіонала. Звичка до постійної роботи над собою потрібна не тільки для навчання, але ще більше для подальшої професійної діяльності, що вимагає безперервного вдосконалення [4, с. 143].

Безумовно, що на розвиток професійної самореалізації студентів впливають ціннісні орієнтації. Вони становлять інтерес з точки зору прогнозування майбутнього, тому що визначають спрямованість роботи особистості над собою. Студенти після закінчення навчання стануть

оцінкою.

Рейтингове або абсолютне бальне оцінювання студента здійснюється окремо за кожну дисципліну за 100-бальною шкалою. Якщо дисципліна вивчається протягом двох семестрів, то 100 балів ділиться пополам – по 50 балів у кожному семестрі. Отже, найстаранніший студент у результаті вивчення певної дисципліни може набрати максимально 100 балів. Виняток складають дисципліни, які вивчаються протягом 6-7 семестрів (математика, фізика тощо.). Для зручності оцінювання знань студентів виділяється 100 балів на кожний навчальний рік, а провідний викладач дисципліни встановлює критерії оцінювання знань за результатами виконання робіт різних видів. Орієнтовно загальну суму балів (100 балів) на дисципліну можна розподілити таким чином: лекції – 20-22, лабораторно-практичні – 18-20; контрольні – 20-22; колоквиум – 40-42 бали [4, с.18].

Оцінювання дисципліни проводиться координатором ECTS кафедри та затверджується завідувачем кафедри. Оцінка з дисципліни є середнім арифметичним оцінок модулів студентів, які успішно завершили вивчення дисципліни. Показники в балах з дисципліни перекладаються за шкалою ECTS с присвоєнням відповідної оцінки ECTS з наступною конвертацією у традиційну чотирибальну систему. Але тут є суперечний момент. Більшість викладачів вважають, що потрібно виставляти не середній бал, а виводити бал за контрольні роботи (з урахуванням поточного контролю). Це можна пояснити таким прикладом. Якщо студент на одному занятті отримав, наприклад, 6, а після цього заробив 10, значить, він покращив свої знання. І у такому випадку середній бал буде не об'єктивним.

Форми поточного і модульного контролів знань визначає провідний викладач, з урахуванням специфіки дисципліни. За правилами оцінка за модуль визначається як сума оцінок поточної навчальної діяльності (у балах) та оцінки підсумкового контролю (у балах), яка виставляється при оцінюванні теоретичних знань (тестова форма) та практичних навичок відповідно до переліків, визначених програмою дисципліни. Набрана сумарна кількість балів конвертується в академічну (традиційну) та ECTS оцінки [3, с.22]. За Болонською системою з профілюючих предметів іспити обов'язково мають бути тестові. Але які можуть бути тести з української мови, літератури чи англійського перекладу? Чи з будь-якого іншого гуманітарного предмету? Більшість викладачів вважають, що тести – це завжди лотерея, де найбільшу роль відіграє везіння. Вони ніколи не зможуть дати об'єктивної оцінки знанням студента. До того ж, тестування стимулюють зазубрювати, а не логічно мислити.

Щоб не обтяжувати роботу викладача і не перевантажувати студентів, кількість форм контролю має бути обмеженою. Але присутність, захист лабораторно-практичних робіт, контрольне опитування (тестування) слід вважати обов'язковими формами поточного контролю знань [4, с.20]. Модульний контроль проводиться у вигляді колоквиумів або тестів. Але навіть з обмеженням форм роботи практика виявляє таку проблему як інертність викладачів. Це природно, так як важко одразу перейти на якісно новий рівень роботи, особливо після багатьох років праці. Тому на

Модуль дисципліни – самостійна структурна логічна частина теоретичного та практичного матеріалу з навчальної дисципліни. Навчальна дисципліна розподіляється на модулі провідним викладачем, затверджується кафедрою і включається в робочу програму та технологічну карту дисципліни. Кількість модулів на навчальний семестр може бути різною, але не менше двох підсумкових модульних контролів на 14-тижневий семестр (перший – в середині, другий – в кінці семестру). Результатом модульного контролю є модульна оцінка [4, с.16].

Навчальний модуль дисципліни – це окрема самостійна частина дисципліни (тема, розділ, кілька тем або розділів), яка логічно об'єднує кілька навчальних елементів дисципліни за змістом, результатами і є складовою одного із основних оціночних блоків знань студентів (як правило, 4 модулі в семестрі).

Кредит – це три академічні години аудиторних занять і самостійної роботи на тиждень протягом навчального семестру або 54 години аудиторної і самостійної роботи, відведених на дисципліну.

Поточний контроль – контрольний захід для визначення якості роботи студента під час підготовки до лабораторних, практичних чи семінарських занять, виконання домашніх, контрольних, розрахункових робіт, а також – вхідний контроль залишкових знань з базових дисциплін.

Оцінювання поточної навчальної діяльності (ПНД) – здійснюється викладачем академічної групи студента, після засвоєння кожної теми модуля виставляються оцінки за чотирибальною (традиційною) шкалою та балах ECTS з використанням критеріїв оцінювання для відповідної дисципліни [4, с.17].

Модульний контроль – підсумковий контроль якості засвоєння студентом теоретичного і практичного матеріалу певного модуля дисципліни з метою систематизації знань. Наступні модульні контролі, як правило, включають основний матеріал попередніх модулів. Підсумковий модульний контроль (ПМК) здійснюється викладачем академічної групи по завершенню вивчення всіх тем модуля на передбаченому навчальним планом контрольному занятті з модуля. Форми проведення ПМК мають бути стандартизованими і включати контроль науково-теоретичної підготовки (тестова форма) та контроль практичної підготовки (перелік практичних навичок).

Модульна оцінка – бальна оцінка (кількість балів), яку отримує студент у результаті контролю за виконанням усіх видів робіт (теоретичних, практичних та семінарських занять, лабораторних, контрольних та розрахунково-графічних робіт, колоквіумів, модульних контролів тощо), віднесених до відповідного модуля.

Рейтингова оцінка (РО) студента – абсолютна бальна оцінка, яку отримав студент за показаний рівень знань, умінь та навичок із дисципліни, або з усіх дисциплін за окремий завершений етап навчання (семестр, навчальний рік тощо).

Рейтинг студента – місце, яке займає студент серед інших студентів даного курсу (групи) відповідної спеціальності згідно з рейтинговою

основними діючими силами суспільного життя, а тому їх цінності будуть визначати цінності усього суспільства. На наш погляд, створення належних педагогічних умов відіграє не аби яку роль у професійній самореалізації студентів і серед них неабияке значення відіграє формування ціннісних орієнтацій. Кожній людині важливо сповна використовувати в житті все свої можливості. Залежить це перш за все від самої людини, від його роботи над собою, бажання досягти в житті багато чого, цілеспрямованості, завзятості, від розумного, умілого, морально охайного і правомірного використання їм що надаються життям і суспільством можливостей, прав і свобод. Повна професійна самореалізація - найважливіша умова досягнення успіхів в житті, самоствердження серед людей. У аспекті дослідження ціннісних орієнтацій є вибіркоким ставленням до дійсності й пояснюють одночасно цілеспрямовану готовність до відповідного роду соціальної діяльності. Соціально-педагогічна означає вибіркоче ставлення до обраної професії, до соціального статусу, які мають значущість для майбутнього фахівця, цінуються ним. Професійна ціннісна спрямованість особистості є необхідним елементом професійної самореалізації. Система педагогічних цінностей, що розглядаються студентом як головні смисложиттєві установки, як предмет основних життєвих зусиль, є вираженням і проявом сутнісних професійних якостей студента, необхідна ланка в детермінації його реальних дій і вчинків. Показниками, з допомогою яких ми можемо говорити про рівень професійної самореалізації студента, є, з одного боку, рівень зрілості його суджень про події суспільного життя, а з другого, рівень зрілості його дій [5, с. 329]. Діалектика суто професійного й особистісного в процесі виховання студентів полягає у тому, щоб на кожному етапі вузівського навчання воно було педагогічне обумовленим. Випереджаючий педагогічний вплив полягає у місцестві викладачів в один і той же час проектувати майбутнього спеціаліста, його особистісно-професійне зростання в майбутньому й бачити особливості розвитку зараз. У цьому й полягає зміст цілісного професійного розвитку особистості студента. Ціннісні орієнтації є соціальними цінностями, які зрозумілі, внутрішньо схвалені, набули особистий сенс та значення саме для даної особи. Вони спонукають поважати, оберігати та захищати своєю поведінкою, це ті цінності, що стали особистими цінностями, які особа цінує, дотримується, розповсюджує і закріплює [4, с. 50].

Неабияке значення у формуванні ціннісних орієнтацій відіграє модульно-рейтингова технологія навчання, метою впровадження якої є підвищення творчої активності студентів на всіх етапах вивчення певної дисципліни, стимулювання систематичної пізнавальної діяльності, збільшення рівня індивідуалізації та диференціації навчання, що позитивно позначається на загальній успішності та сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця в різноманітних галузях виробництва. Мотиваційний механізм забезпечується рейтингом, у якому можна врахувати будь-яку форму діяльності студента (характер поведінки на заняттях, якість аудиторної та самостійної роботи, рівень мислення, інтелектуальний потенціал). Для вивчення ціннісних орієнтацій студентів

другого курсу технічних спеціальностей Харківського машинобудівного коледжу було використано методику вивчення ціннісних орієнтацій (the value survey) розроблену М.Рокичем. Вона базується на прийомі прямого ранжування списку цінностей, перші шість рангів якої відображають найбільш значимі цінності. Студентам було запропоновано список, який містить цілі, до яких прагнуть люди. Їм необхідно було обрати найбільш значиму на їх думку і поставити біля неї цифру 1, потім обрати менш значиму і поставити 2. Найменш значима отримає цифру 18. Серед запропонованих цілей були наступні: активне життя; життєва мудрість; здоров'я; цікава робота; краса природи та мистецтва; любов; матеріально забезпечене життя; наявність вірних друзів; суспільне визнання; пізнання; продуктивне життя; розвиток (духовне і фізичне вдосконалення); розваги; свобода; щасливе сімейне життя; щастя інших; творчість; впевненість у собі.

Проаналізувавши результати, можемо зазначити, що у групу найбільш значимих цінностей студентів другого курсу належать: здоров'я, матеріально забезпечене життя, наявність вірних друзів, впевненість у собі, кохання, щасливе сімейне життя, цікава робота. Також нами було запропоновано студентам визначити значимість життєвої сфери, у якій вони намагаються себе реалізувати: сфера професійного життя, сфера освіти, сімейна сфера, сфера суспільного життя, сфера захоплень. Ранжування сфер діяльності показало, що для 70% студентів пріоритетною сферою діяльності є сфера освіти і вважають цю сферу необхідною ланкою своєї професійної діяльності. Разом з тим аналіз результатів показує, що незважаючи на те, що більшість студентів другого курсу технічних спеціальностей Харківського машинобудівного коледжу відзначили важливістю сфери освіти для подальшої професійної діяльності, але згідно результатам ранжування сфер діяльності цікава робота посідає четверте місце, а такі цінності як розвиток (робота над собою, постійне духовне і фізичне вдосконалення), творчість тощо, які на нашу думку є цінностями освіти, не увійшли до списку найбільш значимих цінностей.

Висновки. Створення умов для розвитку професійної самореалізації студентів є однією з важливих задач освіти у результаті демократичних змін, що відбуваються у суспільстві, у постійному переході до створення єдиного світового культурного та освітнього простору. Але як показало наше дослідження у педагогічному процесі недостатньо розроблені педагогічні умови професійної самореалізації студентів, а тому потребують більш детального і ґрунтовного дослідження.

Перспективами подальшого дослідження в даному напрямі є вивчення когнітивного компоненту професійної самореалізації студентів технічного коледжу.

Summary. Questions of personality's professional self-realization were analyzed and examined by author in this article. The special attention was spared to research of the value survey in realization of professional self-realization of technical collegians.

Keywords: professional self-realization, value survey, maturity.

навантаження студента – кредитів ECTS, а також через уніфіковану систему оцінювання знань [1, с.4].

Необхідно знати основні завдання та принципи створення зони Європейської вищої освіти (шість цілей Болонського процесу): введення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; формування системи контролю якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників; забезпечення привабливості європейської системи освіти [1, с.8].

Подальші дії, які плануються для досягнення шести цілей Болонського процесу, такі: прийняття системи легкозрозумілих і адекватних ступенів; прийняття системи двоциклової освіти (ступеневе і післяступеневе навчання); запровадження системи кредитів – системи накопичення кредитів (ECTS) або інших сумісних з нею систем, які здатні забезпечити як диференційно-розрізняльну функцію, так і функції накопичення; сприяння мобільності студентів і викладачів (усунення перешкод вільному пересуванню студентів і викладачів); забезпечення високоякісних стандартів вищої освіти; сприяння європейському підходу до вищої освіти (запровадження програм, курсів, модулів із «європейським» змістом); навчання протягом усього життя; спільна праця вищих навчальних закладів і студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у заснуванні та формуванні Зони європейської вищої освіти [3, с.21].

Модульно-рейтингова система (MPC) відображає вимоги щодо оцінювання знань студентів з визначенням їх рейтингу в розрізі навчальних дисциплін і є однією із складових кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Рейтинг – дослівно з англійської – оцінка, деяка числова характеристика якогось якісного показника. Під рейтингом розуміють „накопичена оцінка”. У вузівській практиці – це деяка числова величина, виражена за багатобальною системою (12-бальна, 20-бальна, 100-бальна), інтегрально характеризує успішність і знання студента з одного або декількох предметів протягом якогось періоду навчання. Більш повним є трактування рейтингу як сумарної оцінки якості роботи студента за весь період вивчення певної дисципліни. При цьому враховується не лише рівень здобутих студентом знань, умінь та навичок, але й регулярність відвідування занять, активність на семінарських та практичних заняттях, характер навчальної роботи (систематичність, нерегулярність, штурмівщина), навчально-творча діяльність, особистісні додаткові характеристики (культура мовлення, спілкування тощо) [3, с.26].

Модульно-рейтингова система оцінювання знань студентів не скасовує традиційну систему оцінювання на цей час, а існує поряд з нею. MPC робить систему оцінювання більш гнучкою, об'єктивною. Вона стимулює студентів до систематичної та активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання, забезпечує здорову конкуренцію між студентами у навчанні, сприяє виявленню і розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців.

просвітницькі, так і політичні й економічні цілі. Звісно, що про успішність реалізації основних принципів Болонської декларації та завдань Болонського процесу в Україні треба говорити лише у контексті виваженого, але динамічного, застосування гнучких механізмів нашої системи освіти та науки з міжнародними освітньо-науковими системами та необхідної зміни освітнього законодавства відповідно не лише до вимог Болонської декларації, а й відповідно до стрімких змін як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці.

Болонський процес сприяє мобільності студента, засвоєнню різних програм паралельно. Після цього, завершивши навчання з основної спеціальності, студент може поглибити його або продовжити з другого фаху. Тобто спрацює принцип «навчання впродовж життя».

Тоді виникає питання щодо наших студентів, викладачів і професорів, науковців – чи готові вони до мобільності, яку пропонує Болонський процес? Чи у всіх є достатній рівень володіння іноземними мовами, щоб навчатися чи викладати в зарубіжних університетах, щоб створювати спільні магістерські програми з подвійним визнанням, здійснювати спільні наукові дослідження? Очевидно, що крім мовної компетенції потрібна висока професійна компетентність. Для прикладу, щоб навчатися в американському університеті, потрібно отримати сертифікат TOEFL, який засвідчує рівень знання англійської мови, а також скласти екзамен GRE (Graduate Record Examination), який засвідчує рівень системності знань та загальної ерудиції студентів [2, с.20]. Якщо вивчити статистичні дані: скільки наших студентів в останні роки навчалися і навчаються в зарубіжних університетах, скільки з них склали і як склали вищезгадані екзамени, а також скільки наших викладачів взяли участь у програмах академічного обміну, – то загальна картина спонукає нас до багатьох запитань. Сьогодні, на шістнадцятому році незалежності, ми, на жаль, не можемо говорити про критичну масу викладачів та науковців, які прагнуть чи готові долучитися до формування культури академічної мобільності у різних формах та форматах.

Для розуміння викладеного матеріалу статті необхідно надати визначення щодо нової системи оцінювання та видів навчальної діяльності у вищій школі. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Метою впровадження КМСОНП є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі [1, с.12].

Нагадаємо, КМСОНП – це український варіант ECTS (European Credit Transfer System) – Європейської кредитно-трансферної системи. Вона була створена для забезпечення мобільності студентів, тобто можливості продовжувати навчання у будь-якому вузі Європейського Співтовариства, завдяки вільному зарахуванню предметів, пройдених у попередньому вузі, через систему спеціальних умовних одиниць вимірювання навчального

Резюме. Автором проаналізовано і розглянуто питання професійної самореалізації особистості. Доведено значимість ціннісних орієнтацій у здійсненні професійної самореалізації студентів технічних спеціальностей коледжу.

Ключові слова: професійна самореалізація, ціннісні орієнтації, зрілість.

Резюме. Автором проанализированы и рассмотрены вопросы профессиональной самореализации личности. Доказано значимость ценностных ориентаций в осуществлении профессиональной самореализации студентов технических специальностей колледжа.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, ценностные ориентации, зрелость.

Літератури

- 1 Булавина В. Ценностные ориентиры современного образования// Государственная политика в сфере образования: глобальные и региональные аспекты. Харьков, 2004.
- 2 Коростылева Л. П. Психология самореализации личности. – СПб., 2003.
- 3 Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). – Житомир, 1997.
- 4 Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология. – М., 2003.
- 5 Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов. – СПб., 2006.

Подано до редакції 27.02.2007 р.

УДК 378:371.134+78

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Білоус Олена Сергіївна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні в зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції особливо гостро постає питання модернізації вищої освіти, вирішення якого має задовольнити соціальну потребу в якісній професійній освіті. Складні завдання, які сьогодні ставляться перед вищою школою, не можуть бути успішно вирішені без подальшого удосконалення музично-педагогічної підготовки студентів в умовах педуніверситету. Оскільки на сучасному етапі потрібен новий тип педагога-професіонала, який має якісну фахову та психолого-педагогічну підготовку, здатний формувати творчу особистість.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показав, що креативність як характеристика особистості сучасного фахівця дістала психологічне обґрунтування в працях О.О.Бодальова, Л.С.Виготського, У.Джемса, Г.С.Костюка, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейна та багатьох інших. Педагогічні дослідження Н.В.Гузій, Ю.М.Кулюткіна, М.О.Лазарева, С.О.Сисоевої, П.Торренса, Х.Е.Трика, Т.І.Шамової, Г.І.Щукіної тощо. дають нам ґрунтовну підставу вважати, що визначальною якістю творчої особистості є креативність, яка з одного боку, виступає важливою характеристикою діяльності, умовою і її результатом, а

з іншого, – це цілісна особистісна якість, яка виступає системоутворюючою ланкою в структурі професіоналізму вчителя музики.

Вагомий внесок у теорію та практику формування креативності особистості предметами музичного циклу внесли В.П.Андрющенко, О.А.Апраксіна, Л.А.Баренбойм, Н.О.Ветлугіна, Н.Ф.Вишнякова, С.О.Мальцев, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька та інші, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку особистості.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Ускладнення завдань і способів вирішення проблеми педагогічних кадрів обумовлюють гостру потребу в теоретичному обґрунтуванні креативності як важливої характеристики професіоналізму сучасного вчителя, створення необхідних умов реалізації особистісно орієнтованого навчання в практиці вищої школи та експериментальній перевірці методики навчального процесу, що дозволяє подолати суперечності між вимогами, які ускладнюються, до вчительської професії й здатністю випускників педуніверситету творчо працювати в обраній професійній сфері, використовувати багатогранність своєї особистості у вирішенні професійних завдань.

Мета нашої статті – показати, що позитивна динаміка формування креативності вчителя музики сполучена з виявленням потреби в особистісно-професійному зростанні, нестандартному виконанні навчальних завдань, стійкому їхньому інтересі до саморозвитку, самовдосконалення й професійного самоствердження та готовності до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі креативна технологія розглядається як творчий підхід до вирішення проблеми педагогічного процесу, в ході якого інтереси й цінності особистості є домінуючим компонентом організації та сенсу навчальної діяльності [2]. Тобто, креативний підхід до навчальної проблеми передбачає не розв'язання готових дидактичних задач, а генерацію, творче формування й розробку ідей, задумів та проектів у навчальному процесі.

Особливостями креативної технології є те, що вона визначає стосунки між викладачем і студентом як партнерські, а основним елементом навчального процесу виступають не знання, а інформація. При цьому студент не засвоює готові уявлення і поняття, а сам з різноманітних одиниць інформації видобуває власне уявлення про оточуюче середовище.

Мета креативного навчання полягає в тому, щоб пробудити творчу активність студентів, сприяти становленню їхньої самостійності у мисленні та діяльності. Для цього студент повинен підходити до навчання як до творчого процесу, самостійно оволодівати знаннями. А це, в свою чергу, потребує такої технології навчання, яка б містила би різні способи активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів.

У більшості наукових концепцій обдарованість та передумови до її розвитку пов'язують з творчими можливостями та здібностями, які визначають як креативність. Креативність може виявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності, в вмінні бачити нечіткі протиріччя

Саме після визначення плюсів та мінусів треба з'ясувати необхідні умови для ефективної роботи нової системи оцінювання знань у вищій школі. Утім, перш ніж змінювати старе на нове, можна оцінити позитивне надбання старої системи оцінювання, забрати від неї у майбутнє все краще. Болонський процес – варіативний. Це не уніфікація навчального процесу. На сьогодні викладачі спостерігають, як складається абсолютизація деяких навчальних форм (наприклад: тільки письмові іспити). Але усний іспит – це також процес набуття знань, процес навчання публічній мові. Для історика, педагога, політолога, журналіста, філолога та інших гуманітаріїв це дуже важливо. Тому треба уникати будь якої абсолютизації.

Створення умов для активної участі студентів у навчальному процесі, для адаптації ідей і технологій ECTS до системи вищої національної медичної освіти та університету, для забезпечення мобільності студентів в процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців з урахуванням швидкозмінних вимог національного та міжнародного медичного ринків праці, створення умов для фундаментальних наукових досліджень є основними завданнями кредитно-модульної системи організації навчання. З боку університету завдання полягають у створенні умов для активної участі студентів у навчальному процесі, мотивації якісного навчання, перепідготовці та підвищенні кваліфікації науково-педагогічних працівників, а також у розробці нового науково-методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу.

Болонська система покликана зрівняти у правах і можливостях випускників всіх європейських вузів, розширити можливості для їхнього працевлаштування. Але українські вузи здійснюють підготовку фахівців за значно більшою кількістю спеціальностей, ніж європейські. Тому проводиться робота по їх уніфікації, скороченню. Міністерство освіти і науки вимушено визначати перелік нових напрямів і галузей знань, і до певного часу будуть визначені конкретні спеціальності, за якими будуть готуватися фахівці. Однак чи варто робити кардинальні зміни такою ціною?

Зобов'язання і відповідальність, які взяла на себе Україна, вимагають передусім, щоб до 2010 року завершити процес упровадження визначальних принципів Болонської декларації: визнання єдиної системи наукових ступенів, перехід на два цикли навчання, запровадження європейської системи трансферу кредитів, сприяння мобільності студентів та викладачів, формування європейських стандартів якості освіти, створення єдиного європейського простору освіти та науки [1, с.6]. На кожному саміті міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу щоразу доповнюють завдання та цілі єдиного освітньо-наукового простору Європи. Відповідно було сформульовано потребу в скасуванні обмеження віку для навчання, що мало б сприяти реалізації ідеї пожиттєвої освіти, а також наголошено на необхідності створення всіх умов для привабливості європейського простору вищої освіти. У Євросоюзі зрозуміли, що вища освіта стає регульованим людським капіталом, тому для всіх очевидно, що Болонський процес має як освітньо-наукові та культурницько-

Романенкова Л.О., Кремінь В.К., Шиян Н.І., Бабич І.І., але зміни в освітньому процесі та нові системи оцінювання недостатньо адаптовані для нашої країни, тому **дана проблема є актуальною**. Виникає необхідність продовження комплексного вивчення цих феноменів.

Існує певна кількість невирішених питань: не прийнятий розподіл учбового процесу на модулі, однаковий для всіх вищих закладів освіти; не має чіткої розробки системи оцінювання на всі види навчальної роботи не тільки гуманітарних, а й технічних вузів; при використанні нової системи збільшується суб'єктивізм при оцінюванні. Головною проблемою є створення умов для досягнення результатів, на які спрямовано впровадження Болонської системи.

Мета даної статті визначена як виявлення необхідних умов адаптації при використанні кредитно-модульної системи організації навчального процесу в українських вузах та аналіз потреб, необхідних для навчання за Болонською системою; запропонування умов для формування компетентності при підготовці педагогічних кадрів з використанням кредитно-модульної структури навчальних планів.

Завдання статті: розробити шляхи для уникнення розбіжностей при оцінюванні різних видів учбової діяльності та суб'єктивізму в оцінюванні; визначити і запропонувати необхідні умови для навчання та для підготовки педагогів з використанням кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вітчизняних вузах.

Починаючи працювати за вимогами Болонської системи, викладачі для себе визначають її плюси та мінуси. Адже, змінюючи старе на нове, слід чітко усвідомлювати переваги першого над другим. Найважливіший позитивний момент – нова система оцінювання знань. Позитивна вона тим, що в її основі полягає систематична праця. Це й робить оцінку об'єктивнішою. Упродовж семестру студент отримує не лише знання, а й навички праці з матеріалом, вчиться мислити й відстоювати свою думку. По-друге, завдяки кредитно-модульній та рейтинговій системі навчальний курс стає для студента більш осмисленим, а сам студент обов'язково працює й під час семестру, а не лише під час сесії.

Щодо мінусів, труднощів з засвоюванням нової системи чимало. Викладачі схвалюють її далеко не всі, адже навантаження на кожного з нас виростає в декілька разів. Це й нові робочі програми, і тести, і постійна перевірка контрольних робіт, регулярне підбиття підсумків роботи кожного зі студентів, регулярний контроль. Зростає роль семінарських занять, і вони мають тепер сягати високого рівня. Заняття втрачають шкільний характер, стають більш науковими, самостійними, навіть новаторськими, і це вимагає додаткових зусиль. Наприклад, в рамках одного курсу є п'ятеро викладачів, які ведуть семінарські заняття, і студент може обирати собі викладача самостійно, залежно від запропонованої ним теми семінарів. У результаті до одного записується десятеро студентів, до іншого – тридцять. Але чи буде це задовольняти викладачів? Щодо студентів – напевно, так. Студент сам собі відповідає на запитання, що йому потрібно, що подобається, чим він хоче займатися й таким чином підвищується ефективність своєї праці.

та формулювати їх в найбільш гострій формі.

Досліджуючи структуру творчої особистості, О.Н.Лук виділяє наступні риси цього складного особистісного утворення: готовність до ризику; імпульсивність, поривчастість і незалежність суджень; прагнення критично ставлення до викладачів і навчальних програм; нерівномірність успіхів у навчальних предметах; почуття гумору і схильність до жарту; самотність, але без вигадливості, „оригінальничання”; „пізнавальна скрупульозність”; небажання сприйняти на віру критичний погляд на такі речі, що нібито повинні стати „священними”; сміливість уяви і думки [1].

Креативність може характеризувати особистість в цілому та її окремі здібності. Існують різні визначення поняття "креативність". Під цим поняттям частіше усього розуміють здатність модифікувати, покращувати та набувати технічні навички, приймати нові, нестандартні рішення, розглядати проблеми під новим кутом зору.

Креативність визначалася П.Торренсом як процес появлення чутливості до проблем, дефіциту знань, їх дисгармонії, незгідності, несумісності, розбіжності; фіксації цих проблем; пошуку рішень, висування гіпотез; перевірок, змін та переперівок та, нарешті, формування та повідомлення результату рішення [3].

Х.Е.Трик вважає, що в самому загальному вигляді поняття креативність включає в себе минулі, супутні і послідовні характеристики процесу, в результаті якого людина (чи група людей) створює будь-що, не існуюче раніше. Виходячи з цього, в дослідженні творчості він відокремлює наступні основні напрямки, які розглядають креативність як: продукт, процес, здібність, рису особистості в цілому [3].

Разом з цим поряд з досягненнями в розробці цієї проблеми немає єдиної теорії розвитку творчої особистості. Це скоріше всього симбіоз ідей та підходів, які склалися під впливом самих різних представників минулої та сучасної педагогіки.

Одним із шляхів досягнення мети – формування креативності майбутнього викладача, можуть виступати так звані активні методи навчання (ділова гра, рольова гра, тренінг тощо) та творчі завдання, якщо вони відображають сутність майбутньої професії вчителя.

На наш погляд, креативний тип завдань припускає вирішення завдань, які дозволяють студенту цілком розкрити свої музичні здібності, реалізувати свої творчі можливості. Для цього ми пропонуємо студентам завдання різної складності: скласти різні за настроєм музичні фрагменти 8-16 тактів; скласти варіацію на народну пісню; втілити художній образ весни, осені, зими, літа на музичному інструменті й інше.

Наприклад, для розвитку творчих здібностей студентам пропонуються такі завдання:

Завдання 1. „Музична загадка”.

З набору карток, на яких зображена якась дія чи казковий персонаж, вибирається одну і пропонує комусь створити музичний образ або музичну розповідь. Після виконання цього завдання інші учасники процесу висувають власні версії стосовно того, що саме було змістом малюнку. По

закінченні обговорення надається можливість виявити себе у створенні музики кожному бажаному.

Завдання 2. „Створення музичних портретів”.

Створюється яскравий музичний портрет одного з студентів, враховуючи його зовнішній вигляд та характерологічні особливості, а решта присутніх здогадується, кому він належить. Потім студент, чий образ був відображений у музиці, створює музичний портрет когось зі своїх однокласників і після “впізнання” передає йому естафету. Прослуховування свого музичного портрету надавало можливість дітям ніби побачити себе зі сторони і по-новому оцінити.

Всі завдання склалися з урахуванням відповідності їх індивідуальним можливостям кожного студента. Це визначало особистісно орієнтований підхід до організації занять і умов, які сприятливо впливають на подальший розвиток творчих здібностей майбутніх учителів.

Запропонована програма дослідних завдань припускає поетапне відпрацювання найважливіших показників і характеристик креативності як складного особистісного утворення майбутніх учителів музики.

Немаловажна роль в професійному становленні майбутніх учителів музики належить позааудиторній роботі з музичних дисциплін, яка в сукупності з теоретичними заняттями та різними видами педагогічної практики ставить студента в умови, найбільш близькі до самостійної творчої роботи. В цілях становлення активної творчої позиції майбутніх учителів музики використовуються різні форми позакласної роботи: рольові ситуації, музичні замальовки, диспути, дискусії з музичних та педагогічних питань, музичні вечори, дидактичні ігри, конкурси „Шукаємо таланти”, музичні концерти, конкурси студентських творчих робіт, науково-методичні семінари.

Рольові ситуації „студент-учитель”, „група-клас” дозволяють придбати майбутньому вчителю досвід поведінки в обставинах, близьких до музично-педагогічної діяльності.

Мета їх – виявлення характеру музичних дій студентів у запропонованих ситуаціях-вправах. В основу рольових ситуацій покладено принцип рольової перспективи, який передбачає створення для кожного студента можливості проявити себе в новій, складній та відповідальній ролі. Сам зміст ролі, її функціональні характеристики мають важливе значення для формування професійної позиції майбутнього педагога, розвитку в нього професійно значущих якостей його особистості.

Рольові ситуації не потребують додаткової підготовки та звичайно проводяться без неї.

Завдання 1. У ситуації „якби ми були композиторами” визначити засоби музичної виразності для передбачуваного створення самостійних музичних творів: „Пташина полька”, „Хід ведмедів”, „Марш слонів”, „В акваріумі”, „Грім”, „Гном” і ін. і зобразити їх на музичному інструменті. Мета – сформувати вміння аналізувати взаємозалежність поетичної, образної уяви й засобів її втілення в музично-композиційні форми.

Завдання 2. У ситуації „якби ми були композиторами” скласти

практической конференції. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. - С. 3-7.

2. Кленова Н.В. Вестороннее развитие и самореализация личности. // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. - С. 69- 87.

3. Коган Л.Н. Самореализация личности как социальный процесс. // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. - С. 3 –33.

4. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу. Дис. к. пед. н. – Суми, 1999.

5. Мартынюк И.О. Диалектика целеполагания и самореализации в процессе формирования культуры жизни личности. // Культура жизни личности: (Пробл. теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Е.А. Донченко и др. – Киев: Наук. думка, 1988. – С. 59-74.

6. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. – Житомир: ЖІТІ, 1997. –214с.

7. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселева и др.; АН УССР Ин-т философии. – К.: Наукова думка, 1989. – 328 с.

8. Ситникова М.И. Содержание и структура творческой самореализации учителя // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. - С. 7-13.

Подано до редакції 03.04.2007 р.

УДК 371

УМОВИ АДАПТАЦІЇ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ

*Гладиш Марія Олександрівна
аспірант факультету СПП,
Запорізький національний університет*

Сучасні політичні, економічні, культурні зміни в суспільстві суттєво впливають на інтелектуальний, професійний, культурний розвиток особистості та на потреби суспільства в цілому. Професійне навчання має на меті задовольнити потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях, професійні знання й уміння яких відповідають сучасному стану економіки. Орієнтування нашої країни на Європу призводить до змін у сфері освіти. Прикладом тому є нові системи оцінювання в усіх освітніх закладах.

На сьогодні процеси інтеграції України у європейський освітній простір вимагають від вищих навчальних закладів інтенсивного співробітництва із зарубіжними партнерами у галузях освіти і науки. Досвід іноземної педагогічної практики виявив, що оптимальним є поєднання модульної організації навчання з рейтинговою системою оцінювання знань, умінь та навичок студентів. Так, на зміну традиційній системі навчання приймається кредитно-модульна система організації навчального процесу. Ця модель є загальноєвропейською системою оцінювання.

На сучасному етапі розвитку Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, тому відбувається модернізація освітньої діяльності. Приєднання до Болонського процесу, розробка практичних питань досліджуються такими вченими як Архипова С.П., Майборода Г.Я., Евдокімова І.А., Міщик Л.І., Пашенко С.Ю.,

Процес особистісної самореалізації майбутнього фахівця-управлінця відбувається шляхом пошуку професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності та визначення для себе перспектив і засобів їх реалізації, а також шляхом прагнення до гармонічного розкриття та ствердження природного потенціалу. Все це веде до розуміння і прийняття людиною професійних завдань із оцінкою власних ресурсів їх вирішення.

Крім того, враховуючи те, що розвиток інтелектуальних можливостей і здібностей є одночасно метою і результатом навчальної діяльності студента, слід у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу створювати умови для прояву сутнісних сил особистості. При цьому інтелектуальні можливості кожного стають засобом індивідуального освоєння науки й культури, створюючи основу для професійної компетентності і внутрішнє джерело для її розвитку. При цьому формується особистість фахівця-дослідника, основою якої є здатність до самостійного професійного зростання, до особистісного росту.

Summary. The article deals with psychological and pedagogical fundamentals of the problem of student's self-actualization under the conditions of competence orientated approach to the organization of educational process in institutions of higher education. The author reveals the nature of the process of personal self-actualization from foreign and domestic scientists' positions. On bases of comparative and contrastive analysis of these investigators' conceptions the notion "self-actualization of the personality" was characterized.

Keywords: self-actualization, personality, student, institution of higher education.

Резюме. В статті розглядаються психолого-педагогічні основи проблеми самореалізації особистості студента в умовах компетентно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Автор розкриває сутність процесу особистісної самореалізації з позицій зарубіжних та вітчизняних науковців. На основі порівняльно-зіставного аналізу концепцій цих дослідників охарактеризовано поняття «самореалізація особистості».

Ключові слова: самореалізація, особистість, студент, вищий навчальний заклад.

Резюме. У статті розглядаються психолого-педагогічні основи проблеми самореалізації особистості студента в умовах компетентно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Автор розкриває сутність процесу особистісної самореалізації з позицій зарубіжних та вітчизняних науковців. На основі порівняльно-зіставного аналізу концепцій цих дослідників охарактеризовано поняття «самореалізація особистості».

Ключові слова: самореалізація, особистість, студент, вищий навчальний заклад.

Література

1. Исаев И.Ф. Педагогическое творчество и самореализация личности преподавателя в контексте профессионально-педагогической культуры // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры: Материалы Всероссийской научно-

музичні ілюстрації до казки, характеристику кожного образу багатопланового за своїм емоційно-образотворчим насиченням, з подальшим інсценуванням цієї казки. Наприклад, у ході оповідання казки Х.К.Андерсена „Русалочка”: тема Підводного царства, пісня Русалочки, буря, житло відьми і т.д. Мета – вироблення умінь уявляти художній образ і втілювати його в реальному звучанні.

Рольові ситуації використовуються в системі з іншими методами навчання, що забезпечує цілісне включення в навчальний процес всіх сфер особистості студента: емоційної, інтелектуальної. Рольові ситуації забезпечують умови не лише для міжособистісного спілкування в штучно створених обставинах, але й для відпрацювання професійних дій.

Рольові ситуації завершуються обговоренням, аналізом та самоаналізом побаченого та почутого. Всі учасники повинні висловити свої думки, наскільки їм імпонувала роль, які труднощі викликало її виконання, який результат був отриманий, які почуття вони пережили. Ретельно обговорюються музичні, педагогічні дії при виконанні ролі кожного студента, їх ефективність та виправданість у зв'язку з поставленими цілями.

Етапність цієї роботи виражається через: збагачення досвіду сприйняття музики; повідомлення й засвоєння необхідних музичних знань і умінь; вплив на здібності (розвиток творчої уяви, фантазії, імпровізації); розширення й поглиблення музично-педагогічних інтересів і потреб студентів; включення в музично-педагогічну діяльність з наступним аналізом і оцінкою власних дій.

Висновки і перспективи подальших розвідок... Однак, проведене дослідження не є вичерпним у розробці цікавлячої проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблем якості підготовки сучасних фахівців, у тому числі і вчителів музики, у світлі вимог Болонського процесу. З вивченням цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку роботу з визначення шляхів підвищення якості підготовки сучасного вчителя музики і забезпечення достатнього і високого рівня їхнього професіоналізму.

Резюме. У статті розглядається проблема формування креативності вчителя музики засобом особистісної спрямованості занять у вищій школі як одного з чинників його професійно-творчої самореалізації.

Ключові слова: творча активність, особистісно орієнтоване навчання, музично-педагогічна діяльність.

Резюме. В статті розглядається проблема формування креативності учителя музики методами особистісної спрямованості занять у вищій школі як одного з факторів його професійно-творчеської самореалізації.

Ключові слова: творческа активність, особистісно-орієнтоване навчання, музично-педагогічна діяльність.

Summary. The article deals with the problem of improvement of the intended teacher's level of creative activity by means of personal orientation of classes in higher school as one of the factors of his professionally creative self-

realization.

Keywords: creative activity, person-centered teaching, musical-pedagogical activity.

Література

1. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127с.
2. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2004.
3. Трик Х.Е. Креативность как процесс. – М.: Наука, 1987.

Подано до редакції 16.04.2007 р.

УДК 378.147+613.955

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ У
КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ
СПАДЩИНИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*Бондаренко Наталія Борисівна
старший викладач,*

Крутогорська Наталія Юрївна

кандидат педагогических наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Конституція України визначає життя і здоров'я людини одними з найвищих соціальних цінностей. Саме тому, пріоритетним завданням сучасної системи освіти є виховання свідомого ставлення дітей і молоді до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, формування засад і гігієнічних навичок здорового способу життя, збереження і зміцнення їх фізичного, психічного здоров'я [2].

Великий педагог минулого століття В.О. Сухомлинський у своїх творах детально проаналізував та обґрунтував питання основ здорового способу життя, фізичного та духовного розвитку в закладах освіти та сім'ї, розкрив напрями педагогічної діяльності з формування, зміцнення і збереження здоров'я дітей. «Гарне здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – найголовніше джерело життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності долати будь-які труднощі. Хвора, квола, схильна до хвороби дитина – джерело численних негод» [5, с. 144].

Фізичне виховання для дітей їх здоров'я, це – те саме, що фундамент для будівлі. Чим краще він закладений, тим вище може бути зведена будівля, чим більше турботи про фізичне виховання з боку педагогів та батьків, тим більші успіхи чекають на дитину у подальшому житті. Саме тому, В.Сухомлинський писав: «Я не боюся повторювати знову і знову, що турбота про здоров'я – найголовніше завдання вихователя. Від життєдіяльності, активності дітей залежить їх духовне життя, світогляд, розвиток, міцність знань, віра у свої сили» [4, с. 110].

Упродовж всієї історії розвитку суспільства, людство намагалося відповісти на питання: як зберегти здоров'я до глибокої старості? Ця проблема є особливо злободенною і в наш час, який з розвитком науково-технічного прогресу, породив дефіцит рухової активності людини, вміння

життєдіяльності (Л.С. Левченко), самопізнання – самопостереження, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль (М. Бердяєв, Ю.Орлов) та саморозвиток – як накопичення теоретично-практичного досвіду (самоосвіта) і формування нових особистісних якостей (самовиховання) (Н. Бітимова, О. Кісельова, Л. Коган, М. Недашківська). Таким чином, вважаємо, що самореалізацію особистості можна розглядати як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, як процес самоствердження власного “Я”, який передбачає самоактуалізацію, самопізнання, самоосвіту і самовиховання.

Характеризуючи проблему розвитку особистісного потенціалу майбутніх фахівців, слід зазначити, що взагалі людина, яка прагне до самореалізації, бачить проблему, може її сформулювати, ставить питання, визначає шляхи вирішення проблеми, задоволена моментом пошуку рішення питання, бачить цінність та життєвий смисл проблеми, задоволена самим процесом одержання нового оригінального результату здійснення будь-якої діяльності. У зв'язку з цим виникає питання: як треба організувати навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, щоб учбова діяльність студента мала творчий характер, які саме методи та форми організацій навчальної діяльності слід використовувати, щоб перетворити людину із самоорганізованої системи в особистість, що саморозвивається, стає одночасно суб'єктом, здійснюючим цілепокладання, і індивідуальністю, здібною приймати рішення і реалізовувати поставлену мету.

Слід підкреслити, що характерною рисою студентського віку є зацікавленість осіб глобальними проблемами сенсу життя, активний життєвий пошук, випробовування різних соціальних ролей і видів діяльності. Отже, перед викладачами ВНЗ виникає необхідність організації нового специфічного виховного впливу на учнівську молодь з акцентуванням на її самостійність і свідоме прагнення до самодетермінації, самовираження, самовдосконалення, саморозвитку.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Отже, самореалізація займає певне місце в системі потреб особистості і виступає для неї сенсожиттєвим процесом. Самореалізацію особистості слід розглядати як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під дією суперечностей між “Я”-ідеалом і “Я”-реальністю, і має різні рівні свого становлення і розвитку. Причому, у ході цього процесу ідеальна модель самореалізації може видозмінюватися, якщо на думку самореалізуючої особи цілі не відповідають її потенціалу, тобто неадекватно враховані можливості людини. Якщо ж у цьому випадку ідеальна модель залишається без змін, то практична діяльність людини не приведе до справжньої самореалізації особистості. Одночасно слід зауважити, що особливість потреби у самореалізації, на відміну від інших потреб, у тому, що задовольняючи її в окремих актах діяльності, особистість ніколи не може задовольнити її повністю.

причому не просто їх наявність, але й рівень сформованості. Ось чому процес самопізнання набуває значущості. Процес самопізнання “знаходиться в органічній взаємодії” з особистісною самореалізацією [6, с.95]. Цей взаємозв'язок проявляється в аналізі попередніх поглядів на самого себе з подальшими їх проявами, у відкритті нових можливостей, невикористаних резервів, тобто, більш глибокого і повного пізнання особистістю самої себе. Результатом процесу самопізнання є – самооцінка, яка водночас діалектично пов'язана з самореалізацією. Завдяки оціночним процесам особистість коректує уявлення про себе, причому, змінює мету та зміст самореалізації.

Таким чином, пізнання та оцінка індивідом своїх можливостей, співвідношення їх з цілями сприяє постійному усвідомленню і вдосконаленню шляхів та способів їх досягнення. В результаті процесу самопізнання особистість стає перед необхідністю визначення напрямів саморозвитку через самоосвіту (накопичення теоретично-практичного досвіду) та самовиховання (формування певних особистісних якостей). Так, у процесі саморозвитку особистість прагне до усвідомленого самовираження і самоствердження, при цьому людина постійно порівнює ідеальну модель самореалізації з її реальним втіленням. Процес особистісної самореалізації постійно супроводжується подоланням суперечностей між потенціалом цілепокладання в самореалізації та потенційними можливостями реального самоздійснення. При цьому людина прагне до максимально повного розкриття та опредметнення своїх сутнісних сил. У ході цього процесу ідеальна модель самореалізації може видозмінюватися, якщо на думку самореалізуючої особи цілі не відповідають її потенціалу, тобто не адекватно враховані можливості людини. Якщо ж у цьому випадку ідеальна модель залишається без змін, то практична діяльність людини не приведе до повної самореалізації особистості. Таким чином, в процесі самореалізації особистості з'ясовується самоосвітній рівень людини та рівень сформованості особистісних якостей, які нею порівнюються з запланованим життєвим проектом в процесі самопізнання через самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль та самооцінку. Крім того, в результаті здійснення особистістю цих оціночних процесів визначається наскільки ефективними були шляхи та способи досягнення цілей на етапі самореалізації. В результаті цього особистість визначає необхідність подальших змін життєвого проекту, мети життєдіяльності через застосування нових напрямів, способів та засобів саморозвитку.

Таким чином, порівняльно-зіставний аналіз концепцій вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо проблеми особистісної самореалізації дозволяє охарактеризувати поняття “самореалізація особистості”. Взнявши за основу визначення цього поняття у дослідженні Л.С. Левченко, вважаємо необхідним поділити сутнісні сили людини на потенційні та спонукально-мотиваційні [7, с.34]. При чому, процес розгортання і зростання цих сутнісних сил особистості здійснюється у ході діяльності через самоактуалізацію – усвідомлене визначення індивідом мети

гармонійно співіснувати з природою та бути вдячною життю за те, що воно дає їй.

Цивілізація і технічний прогрес, без сумніву, принесли людству полегшення, але й привели за собою купу проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Найбільш негативного впливу зазнають діти, які з раннього віку стають залежними від комп'ютеру, аудіо та відео техніки, мобільних телефонів тощо.

Бажання отримати від життя всього по максимуму, залишає нам все менше часу на своє здоров'я. Людство забуває дуже просту істину, розкрити у відомому афоризмі: «Життя – це те, що ти думаєш про нього». За даними сучасних вчених, соціологів, медиків тривалість життя сучасного українця на 15 років менше ніж у середньостатистичного японця. Існування на землі вимагає боротьби за успіх, кар'єру, кошти. Сучасна молодь, навіть діти, на перше місце ставлять матеріальний добробут та забувають про те, що неможливо нехтувати головними законами співіснування людини, основою яких є гармонійна єдність духовності та душевності.

А саме від стану душевного залежить стан фізичного здоров'я (майже на 80 %). Іноді у жертву приносяться одвічні духовні цінності: кохання, щастя, радість материнства та батьківства, яким сучасна молодь все частіше добровільно нехтує. Уразі втрати соціального статусу, матеріального добробуту – зловживання наркотиками, алкоголем; зростання кількості самогубств та випадків безпритульності дітей. Особливо шкідливі наслідки такого стану у дорослих для генфонду майбутнього покоління дітей нашої держави.

Теперішній час з усіма його позитивними і негативними проявами формує новий тип культури особистості, який передбачає опанування молоддю нових моделей поведінки та діяльності. І дуже важливо, щоб здоровий спосіб життя посів чільне місце в ієрархії життєвих цінностей. При цьому особливу увагу слід звернути не тільки на екологічний стан середовища, а й на збереження сприятливої психологічної атмосфери навколо себе. Складовими якої є культура, тактовність, щирість та повага, люб'язність у спілкуванні, які допомагають уникнути стресу, створити бадьорий настрій та зменшити емоційні перевантаження. Бо з давніх часів відомо: добрі слова несуть добру енергетику, що є не тільки запорукою успіху у різних справах, а й основою довгого та щасливого життя людини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Розвиток науки про здоров'я, правила його зміцнення та збереження мають дуже давню історію. Ще за часів Київської Русі було написано «Повчання князя Володимира Мономаха дітям». У «Повчанні» розкриваються шляхи формування моральних якостей, програма фізичного загартування, патріотичного виховання.

Виховання та загартування дітей і підлітків за допомогою фізичних вправ реалізувалося в Древній Греції та Римі. Такі відомі філософи, як: Сократ, Кант, Й.Г. Песталоцці, Ж.Ж.Руссо в своїх творах детально

розглядали систему фізичного виховання і навчання, як найважливішу частину з формування навичок збереження та зміцнення здоров'я. Цінний досвід з фізичного розвитку, здоров'я і виховання дітей накопичено вітчизняними і зарубіжними науковцями, лікарями, педагогами: А.Амосовим, В.Гориневським, М.Демковим, П.Лесгафтом, Б.Нікітіним, М.Піроговим, В.Сухомлинським, Б.Споком, К.Ушинським. Різні аспекти цієї проблеми висвітлюються у працях сучасних педагогів-дослідників: В.Гарашука, Г.Голобородько, І.Муравова, В.Оржеховської, Б.Сермеева, А.Царенко та інших.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність даної теми націлює нас на звернення до дорослого покоління, оскільки саме на нього покладена найвідповідальніша місія – виховання майбутнього покоління нашої країни – дітей. Ми хочемо, щоб вони були здорові, розумні і щасливі.

Фізична культура є складовою частиною загальної культури, одним із важливих факторів національного прогресу і благополуччя нації, і тому має відігравати значну роль у формуванні особистості громадянина України.

Формування цілей статті (постановка завдання). Ми звертаємось до педагогічної спадщини видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського, педагогічна діяльність і праці якого, є неоціненним скарбом для розуміння і сучасного вирішення проблеми здоров'я та фізичного виховання дітей і молоді. Досвід великого педагога може бути найефективніше використаний у сучасній школі, дошкільному закладі з урахуванням нових умов та особливостей часу.

Робота директором Павлівської середньої школи, постійний творчий пошук оптимальних шляхів виховання, дали можливість В.Сухомлинському узагальнити свій практичний досвід з фізичного оздоровлення дітей і донести його до нас.

Перед сучасними педагогами стоїть завдання не лише вивчити й осмислити теоретичні положення та накопичений практичний досвід видатного вченого, а й творчо використовувати педагогічну спадщину В.Сухомлинського з метою підвищення якості виховної роботи серед дітей по зміцненню і збереженню їх здоров'я й повноцінного фізичного, психічного та духовного розвитку. Досвід великого педагога має бути використано і у вищій педагогічній школі в умовах підготовки майбутніх фахівців до самостійної навчально-виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Складні і відповідальні завдання освіти і виховання перед педагогічними працівниками та громадськістю, входження України до Європейського простору потребують перегляду позицій щодо формування здорового способу життя дітей і молоді і можливостей втілення цінних надбань колективу Павлівської середньої школи в сучасний педагогічний процес.

Рационально організоване фізичне виховання в закладах освіти сприяє формуванню гарного стану здоров'я, профілактиці захворювань, покращенню діяльності внутрішніх органів і систем дитячого організму.

особливості самореалізації в життєдіяльності особистості в умовах сучасних цивілізаційних процесів. Автор визначає самореалізацію як “процес усвідомленого і цілеспрямованого предметного сутності особистості, який втілюється в індивідуальній формі в ході вільної діяльності – самодіяльності” [6, с.97].

Корисним для нашого дослідження є думка І.Ф. Ісаєва, який вважає, що “самореалізація здійснюється в адаптивній, репродуктивній, евристичній і креативній формах” [1, с.4]. Дослідник розглядає самореалізацію як умову прояву сутнісних сил особистості, а здатність до творчої самореалізації, за його думкою, є важливим елементом культури людини [1, с. 7]. Дефініцію “самореалізація” М.І. Ситнікова характеризує як творчу реалізацію сутності особистості [8, с. 9].

Значне місце в дослідженнях проблеми самореалізації особистості належить психолого-педагогічним концепціям, в яких аналізуються компоненти процесу самореалізації особистості.

Так, Л.С. Левченко, характеризує процес особистісного росту, визначає самореалізацію як “свідомий процес розгортання і зростання сутнісних сил людини – її творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Така реалізація відбувається шляхом розв'язання суперечностей між “Я”-ідеалом і “Я”-реальністю”; як “усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку: самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки”. Автор концентрує увагу на тому, що поняття “самореалізація” і “самоактуалізація” не можна вважати синонімами, виділяє самоактуалізацію як частину процесу самореалізації, і визначає її як “інтегроване поєднання спрямованості людини на реалізацію, зведення значущого для неї життєвого проекту, конкретної мети життєдіяльності та емоційно-вольової інтелектуальної готовності для практичного втілення означених проекту і мети” [4]. Таким чином, погоджуючись з думкою Л.С. Левченко, вважаємо, що самоактуалізація – це частина процесу самореалізації, що перш за все передбачає визначення індивідом мети життєдіяльності, досягнення якої можливе лише тільки за умови сформованості емоційно-вольової та інтелектуальної сфери особистості.

Процес самоактуалізації, не можливий без усвідомлення та визначення індивідом мети, яка є однією з найважливіших структурних ланок механізму самореалізації, оскільки, саме мету можна вважати відправним моментом формування ставлення індивіда до своєї життєдіяльності. З усвідомленням мети пов'язаний процес самопізнання людиною самої себе. Тому, для особистості, як суб'єкта життєдіяльності, що мислить та діє, важливим є не тільки те, що вона хоче, але й те, що вона може, на що здатна, тобто усвідомлення мети неминуче пов'язане з процесами самостереження, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки індивіда. Тобто в процесі самопізнання визначається рівень сформованості емоційно-вольової та інтелектуальної готовності для практичного втілення означених життєвого проекту і мети. Для того, щоб людина могла самореалізуватися, їй необхідно знати власні можливості, власні здібності,

особистості. Цей статус завоювали американський психотерапевт К. Роджерс та американський філософ, психолог А. Маслоу.

Так, феноменологічна теорія особистості К. Роджерса спрямована на людину, як активну істоту, яка ставить перед собою далекі цілі і веде себе до них. При цьому наголошується на концепції “самості”, центром якої К. Роджерс вважав - прагнення особистості до актуалізації, збереження і розвиток власних найкращих природжених якостей.

Психолог А. Маслоу розглядає аспекти самореалізації особистості для психічно здорових і духовно повноцінних людей. Він трактує індивідуальність як єдине ціле і робить акцент на вивчення психічного здоров'я. Теоретик також описує людську мотивацію в термінах ієрархії потреб, найвища з яких – це потреба в самоактуалізації, прагнення до найвищої реалізації своїх сутнісних сил, свого потенціалу.

Отже, згідно з концепціями К. Роджерса та А. Маслоу, люди прагнуть до реалізації своїх сутнісних сил, свого природженого потенціалу.

У вітчизняній гуманітарній науці проблема самореалізації особистості розглядалась насамперед як соціальний процес. У межах цього підходу найбільш інтенсивно особистісна самореалізація досліджувалась у трьох напрямках: соціально-психологічний (Л.В. Сохань, В.О. Тихонович, І.О. Мартинюк, В.Н. Маркін та інші); соціально-культурологічний (Н.В. Кленова, Л.Н. Коган, Н.І. Шаталова та інші); філософсько-культурологічний (І.Ф. Ісаєв, В.І. Муляр, М.І. Ситнікова та інші).

Так, у соціально-психологічному аспекті дослідники Л.В. Сохань, В.О. Тихонович, І.О. Мартинюк, В.Н. Маркін проблему самореалізації особистості розглядали з позиції вищих суспільних інтересів, як мета соціальної перебудови суспільства, у якому б певне місце відводилось людині. Наприклад, Л.В. Сохань, В.О. Тихонович, І.О. Мартинюк, обґрунтовують критерії та принципи розумної побудови життя, механізми і способи самореалізації [7]. І.О. Мартинюк, характеризуючи самореалізацію як постійний процес руху до нових цілей, пошуку нових шляхів і можливостей розкриття себе як особистості, дає наступне визначення досліджуваного феномену, - це “процес (та результат) цільної життєдіяльності цілісної людини, що полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей та обдарувань і веде одночасно до перетворення його в суб'єкт життя” [5, с. 59-74, с.61].

У соціально-культурологічному напрямі проблему самореалізації особистості досліджували Н.В. Кленова, Л.Н. Коган, Н.І. Шаталова та інші. Описуючи проблему взаємозв'язку процесу індивідуальної самореалізації з завданням формування всебічно розвинутої людини в межах даного підходу, вони виходять з того, що “самореалізація, актуалізуючи потенціал особистості, є способом виявлення, процесом практично-діяльного здійснення її індивідуальності” [2, с. 69- 87, с.85], і визначається як “свідомий процес розкриття і визначення тісних сил особистості в її багатогранній соціальній діяльності” [3, с. 3 –33, с.25; с.147].

Аналізуючи проблему індивідуальної самореалізації з філософсько-культурологічного підходу, В.І. Муляр обґрунтував роль, місце та

Дуже важливо пам'ятати про те, що у дошкільному та молодшому шкільному віці закладаються основи здоров'я, довголіття, різнобічної рухової підготовки та ґрунту для формування всебічно розвинутої особистості.

«Заняття фізичною культурою і спортом відіграють певну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді, коли уся навчально-виховна робота проникнута турботою про здоров'я» [5, с.157].

Вчителі Павлівської школи вважали за необхідне починати вивчення дитини, перш за все, з вивчення її здоров'я. «За дітьми, в яких була виявлена слабкість серцево-судинної системи, дихальних шляхів, порушення обміну речовин, встановлювалось постійне педагогічне спостереження. Ми намагались попередити розвиток хвороби, укріпити захисні сили організму: разом з батьками ми встановлювали для дитини режим праці і відпочинку, режим харчування» [5, с. 145]. За словами В.Сухомлинського, зміцнення і збереження здоров'я дітей, загартування організму, загальний фізичний розвиток, стан здоров'я повинні бути предметом постійної уваги педагогічного колективу школи та сім'ї. Фізичну культуру колектив Павлівської середньої школи розглядав як головний елемент здоров'я. «Ми не женемося за індивідуальними рекордами, спортивними досягненнями школи; для нас фізкультура – це боротьба за здоров'я, за зміцнення фізичних і духовних сил наших вихованців у їх єдності» [5, с.187].

Здобуваючи педагогічні знання, корисні поради та рекомендації з організації фізичного виховання та формування здоров'я дітей з творів В.Сухомлинського, переконуємось, що саме від особистісного ставлення директора Павлівської школи до педагогічного колективу школи з учнями в цілому і до кожної дитини окремо, від його духовної культури, порядності, мудрості, глибокого розуміння своєї виховної справи були одержані певні позитивні досягнення в оздоровленні дітей школи, здійснювався розвиток їх талантів, здібностей і нахилів. «Щоб бути справжнім вихователем дітей, треба віддати їм своє серце», - цей невмирущий вислів В.Сухомлинського, в першу чергу, відноситься до нього самого, який сумлінною працею і щирістю душі їх підтвердив [4].

Із педагогічних творів В.Сухомлинського цілком зрозуміло, що турбота про здоров'я та організацію фізичного виховання дітей були важливою справою усіх педагогів.

Сьогодні, перед педагогами сучасного дошкільного закладу та школи стоїть проблема зробити фізичну культуру для кожної дитини життєвою потребою, безперервним процесом. Це означає, що педагог не має права обмежувати свою виховну діяльність епізодичними заходами з фізичного виховання, або час від часу залучати до цього процесу сторонніх людей. На порядок денний висувається питання про фізичне виховання дітей як системи обов'язкового навчання основам здорового способу життя, зміцнення та збереження здоров'я.

Слід вчасно звернути уваги і на підготовку майбутнього педагога до виховної роботи у закладах освіти. Вважаємо, що у педагогічних

навчальних закладах мало уваги приділяється методам, змісту, формам фізкультурно-масової, спортивної, оздоровчої роботи і, взагалі, формуванню здорового способу життя як у майбутніх педагогів, так і у їх вихованців. Розповсюджена серед педагогів думка, що організація фізкультурно-спортивної роботи у школі – справа лише вчителя фізичної культури – надто хибна і небезпечна.

Останнім часом зменшується кількість спортивних споруд для дітей, молоді, спортивні зали не відповідають вимогам для проведення занять, а деякі заклади освіти навіть і не мають їх. У держави не вистачає коштів на будівлю спортивних майданчиків, шкільних стадіонів. За рахунок позакласної роботи можна, у кращому випадку, задовольнити потреби у спортивній діяльності лише у 30% дітей, а в фізкультурно-оздоровчій і того менше. Бракує і висококваліфікованих педагогічних кадрів. Заклади освіти не спроможні забезпечувати фізичне виховання дітей у повному обсязі, недостатню увагу проблемі здорового способу життя приділяється у сім'ях. І починати таку роботу необхідно саме з батьками дітей дошкільного віку. Великий Авіценна вважав, що людина, яка помірно і своєчасно виконує фізичні вправи, не потребує ніякого лікування, спрямованого на усунення хвороби. Він підкреслював важливість рухової активності для зміцнення здоров'я, називаючи її найголовнішою умовою для збереження здоров'я.

Жоден із соціальних інститутів для дітей дошкільного віку не відкриває таких неосяжних просторів у формуванні позитивного ставлення до власного здоров'я як сім'я. Перші знання, вміння та навички оволодіння фізичною культурою дитина здобуває у сім'ї.

Виховуючи дитину в сім'ї, батьки зобов'язані відповідально ставитись до її здоров'я, сприяти його зміцненню та збереженню, змалку формуючи свідоме ставлення дитини до здорового способу життя.

Таким чином, необхідними педагогічними умовами формування дбайливого ставлення дошкільника до власного здоров'я є цілеспрямована, послідовна, систематична роз'яснювальна робота батьків, вихователів зі значущості здоров'я та здорового способу життя для дитини; організація та проведення змістовної виховної діяльності з фізичної культури з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей; надання елементарних знань, умінь та навичок із фізкультурної, валеологічної, медико-педагогічної освіти; створення комфортного морально-психологічного клімату в сім'ї, дитячому садочку; особистісний приклад дорослих у дотриманні здорового способу життя, відмова від шкідливих звичок.

Вважаємо, що для вирішення зазначеної нами проблеми, а також втілення в практику виховання необхідних педагогічних умов, є нагальна потреба зайнятися інформуванням громадськості про вплив здорового способу життя батьків на здоров'я дитини.

Організація та забезпечення здорового способу життя, підвищення рівня працездатності, навчання і виховання, створення умов для подовження активного творчого довголіття людини, повністю залежать від

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема особистісного росту людини є центральною у зарубіжній науці. Дослідники Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші у своїх працях розкривають сутність поняття самореалізації особистості, розвиток творчого і духовного потенціалу людини, умови максимальної реалізації її можливостей тощо.

У вітчизняній науці поняття «самореалізація» особистості розглядається психологами та педагогами (С. Березін, Л. Коган, Л. Левченко, В. Муляр, Ю. Орлов, Л. Рувинський, В. Сафін, Л. Сохань та інші) як процес саморозвитку і самотвердження особистості.

Висвітлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

Аналіз сучасних досліджень з визначеної проблеми показав, що більшість науковців розглядають її з позицій творчого росту особистості у навчальній, виховній або професійній діяльності. Але, враховуючи сутність процесу самореалізації особистості, на наш погляд, процес розкриття сутнісних сил людини можливий на будь-якому рівні: творчому, реконструктивному або репродуктивному. І саме компетентісно-орієнтований підхід до організації освітнього процесу у вищій школі створює необхідні умови для прояву потенційних можливостей особистості студента вищого навчального закладу.

Формування цілей статті (постановка завдання)

Мета цієї статті полягає у розкритті психолого-педагогічних основ проблеми самореалізації особистості студента в умовах конметентісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Зарубіжні науковці інтенсивно досліджують особистісну самореалізацію у межах психотерапевтичного та гуманістичного напрямків. Так, актуальним є аспект під назвою «психологія здоров'я», мета якого зберегти та зміцнити здоров'я людини. Найбільшу популярність визначена проблема здобула у дослідженнях представників «гуманістичної психології» з характерною для неї категорією «самоактуалізація» особистості. Науковці стверджують, що людина від природи здатна до самовдосконалення, сама сутність людини рухає її у напрямку особистісного росту, творчості, якщо цьому процесу не заважають зовнішні, достатньо сильні обставини. Прихильники гуманістичної психології також стверджують, що люди – це істоти, насамперед, свідомі та розумні, вони без домінуючих несвідомих потреб і конфліктів, взагалі, вчені розглядають людей як активних творців свого життя, осіб, які вільно вибирають і розвивають стиль свого життя. До такого напрямку в значній мірі схилилися такі теоретики, як А. Адлер, К. Гольдштейн, Д. Келлі, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг, але в свій час вони не отримали загального визнання як видатні представники гуманістичної теорії

критериев, на основе чего рассматривают процесс профессионализации как процесс развития профессионального сознания посредством формирования концептуальной модели профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональное сознание, профессионализация.

Література

1. Габдреев Р. Моделирование в познавательной деятельности студентов. – Казань, 1983. – 111 с.
2. Дружиллов С. Психология профессионализма человека: интегративный подход// Журнал прикладной психологии. – 2003. - № 4-5. – С. 35-42.
3. Дружинин В., Конторов Д. Проблемы системологии. – М., 1976. – 296 с.
4. Зеер Э. Психология профессии. – М., 2003. – 336 с.
5. Климов Е. Пути в профессионализм (психологический взгляд). – М., 2003. – 396 с.
6. Маркова А. Психология профессионализма. – М., 1996.
7. Поваренков Ю. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002. – 160 с.
8. Реан А., Куфиев А., Баранов А. Психология адаптации личности. – СПб., 2002. – 352 с.

Подано до редакції 18.03.2007 р.

УДК – 37.015.3:159.923

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-УПРАВЛІНЦЯ

Гармаш Світлана Анатоліївна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і психології
Донецький державний університет управління*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах реформування економіки, освіти, духовної культури України важливе місце належить пошуку нових підходів до організації освітньо-виховного процесу в навчальних закладах. Особливої уваги заслуговує особистість студента, як фахівця-управлінця, розвиток його здібностей, прагнень і можливостей самореалізації у майбутній професійній діяльності. При цьому, одним із головних завдань вищої школи є підготовка високоосвіченого компетентного фахівця, який не тільки володіє ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін, у нього сформовані професійні вміння й навички та він може мобілізувати їх у професійній діяльності й використовувати узагальнені засоби виконання дій при вирішенні професійних управлінських завдань, але й здатен до прояву власних сутнісних сил у професійно-управлінській діяльності. Саме в цьому розумінні значно підвищується необхідність прояву потенційних можливостей особистості студента-управлінця в умовах компетентнісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що ставить визначену проблему в ряд актуальних.

Визначені аспекти знайшли відображення в матеріалах сучасних дослідників, що займалися проблемою особистісного росту, на Всеукраїнській науково-практичній конференції (Белгород, 2001 р.), на форумі молоді (Харків, 2003 р.), на Міжнародних наукових конференціях (Луганськ, 2004 р.; Донецьк, 2006 р.).

педагогів системи освітньо-виховних закладів, їх компетентності, професійної майстерності та впровадження виховної роботи на якісно новому рівні.

Роки навчання в педагогічному університеті дають надзвичайні можливості в опануванні майбутніми педагогами вмінь та навичок роботи по формуванню основ здорового способу життя, з фізичної культури, спорту, валеології.

Впливове значення на загальний рівень готовності студента до виховної діяльності з формування, збереження та зміцнення здоров'я підрастаючого покоління мають педагогічна практика у закладах освіти та дитячих оздоровчих центрах, інструктивний збір-практикум з виховної роботи, а також предмети психолого-педагогічного циклу, фізична культура, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші загальноуніверситетські заходи, метою яких є пропаганда здорового способу життя людини. Ступінь активної участі студента у цих заходах трансформується у спроможність педагога на якісному рівні проводити роботу із своїми вихованцями.

Значною перешкодою у процесі виховання є часто невідповідність між закликами педагога і його особистим життям та переконаннями. Дуже важливим є те, щоб майбутні педагоги дотримувались основних правил і положень здорового способу життя, засвоєних у процесі навчання в університеті та завжди були взірцем для своїх вихованців.

Сьогоденний інтенсивний розвиток інноваційних освітніх процесів загострює суперечності між рівнем свідомого ставлення молоді до свого здоров'я і способу життя та потребою суспільства у такому наставнику, який би незалежно від фахової підготовки, був би спроможний на високому професійному рівні здійснювати виховну роботу з формування, зміцнення і збереження здоров'я дітей, вмів би активно залучати до занять фізичною культурою, спортом.

Вважаємо, що які б інноваційні реформи чи модернізації не проводились на освітянському просторі, які б науково-обґрунтовані шляхи перебудови не планувалися б, всі вони сходяться на особистості педагога. В.Сухомлинський вважав, що «школа – це перш за все вчитель. Особистість вчителя – наріжний камінь виховання. Все, що здійснюється у процесі виховної роботи: формування поглядів, переконань, ідеалів, світогляду, інтересів, захоплень – все, як у фокусі сходиться на особистості педагога. У ньому переламуються суспільні, політичні, моральні, естетичні ідеї, істини, світосприймання. Все це, тільки проходячи через його особистісний світ, відображається у дітях, повторюється у них на вищій основі. Найголовніше, що повторює вчитель у своїх вихованцях, - це ідеали... Величезна виховна сила школи народжується там, де у людини, перед якою тільки відкривається життя, є шанований вчитель» [6, с.130].

Роздуми В.Сухомлинського про роль педагога у формуванні особистості вихованця поділяють і сучасні вчені. Так, академік В.Сластьонін вважає, що не існує чудодійних систем виховання, «існує вчитель, озброєний прогресивною системою, сформований як творча,

соціально активна особистість, яка вміє творчо міркувати, професійно діяти, створювати суспільні цінності. Школа – жива клітина суспільного організму, а вчитель – її ядро. Школа є такою, якою є її вчитель. Передаючи з покоління в покоління соціальний досвід, вчитель не лише виконує свої професійні функції, але й виступає об'єктом соціального прогресу» [4, с.3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема впливу педагога на формування особистості дитини, її здорового способу життя, над якою протягом свого життя працював В.Сухомлинський, актуальна, важлива і привертає до себе велику увагу як науковців, так і суспільство, і має успішно вирішуватись в умовах сьогодення.

Фізична культура, як найважливіший чинник прогресу й досягнення високого рівня здоров'я дітей, в системі сучасної підготовки педагога до освітньо-виховної діяльності не займає провідної ролі і не відповідає соціальному замовленню суспільства на гармонійно досконалу особистість.

Сучасні вимоги до психолого-педагогічних основ збереження здоров'я і розвитку особистості в системі сучасної освіти обумовлюють необхідність нового підходу до організації навчально-виховної діяльності у вузі.

Виховна діяльність майбутнього педагога з формування, зміцнення і збереження здоров'я дітей та молоді найбільшою мірою повинна виконувати інтегральну функцію. Це означає, що педагог водночас має бути фахівцем зі свого предмету, вихователем, практичним психологом, наставником, консультантом і другом для дитини. Важливо, щоб чітко усвідомлювалась його соціальна значущість, і щоб він був прикладом для наслідування, а в час життєвих негараздів допоміг учням об'єктивно оцінити реальність, зрозуміти свій стан, разом накреслити шляхи та вийти зі складного становища.

Для здійснення освітньо-виховного та одночасно оздоровчого процесів в умовах педагогічного університету, необхідно створювати систему психолого-педагогічного впливу на особистість майбутнього педагога, яка б виховувала прагнення вести здоровий спосіб життя, зміцнювати і зберігати власне здоров'я та здоров'я своїх вихованців, формувати відповідальність до майбутнього батьківства, здатність протистояти антисоціальним явищам. Необхідна інтеграція форм, засобів і методів навчання та виховання студентів, створення валеологічної та психологічної служби.

Розв'язанню психологічних, соціальних та особистісних проблем студентів сприятимуть створення центрів соціально-педагогічної допомоги, телефону довіри, «Школи молодих батьків», психологічні консультування, діагностика готовності до професійної діяльності, вивчення емоційно-психологічного стану.

Для реалізації всіх видів і форм виховної роботи потрібно створювати умови для особистісно-розвивальної діяльності студентів, а освітньо-виховний процес спрямовувати на формування потреб здійснення

цілеспрямовано формуватимуться уявлення про цінності й смисли професії, зокрема – педагогічної, механізми оволодіння технологічними вміннями, а також вироблення й прийняття педагогічних рішень. Таким чином, сформованість професійного Я-образу уявляється нам важливим показником (чинником) успішності в майбутній професійній діяльності та знаходить найбільш повне втілення у відповідній ідеальній моделі.

Формування внутрішньої (психічної) концептуальної моделі, на думку багатьох дослідників, є однією з найважливіших психологічних детермінант становлення професіоналізму (С.Дружилов, В.Хашина) і включає уявлення фахівця про коло вирішуваних професійних завдань, технологій їх вирішення, готовності до дій у нестандартних ситуаціях тощо. Важливу роль у побудові концептуальної моделі професійної діяльності відіграє, на нашу думку, професійна свідомість, оскільки побудова ідеальних (концептуальних) моделей вимагає узгодженої діяльності мислення, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової і регулятивно-оцінної сфер, використання професійних знань у їх актуальному й потенційному виявленні тощо.

Слідом за С.Дружиловим і В.Хашиною (у нашій інтерпретації) ми виокремлюємо в концептуальній моделі професійної діяльності (КМПД) три складових: образно-цільову, інтелектуально-інформаційну й технологічну. Образна складова включає образи-цілі різного рівня, образи-об'єкти, образи-умови. Інтелектуально-інформаційна характеризується інформаційною повнотою (насиченістю), що забезпечує володіння інтегрованими знаннями, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формування конструктивного мислення, готовність до використання широкого спектру сучасних технологій. Технологічна складова проявляється в тому, що педагог може вибудовувати й втілювати систему навчально-виховної діяльності з прогнозованим результатом, спрямованим на розвиток особистості учня, тобто виступати суб'єктом професійної діяльності. Отже, розвиток рефлексії, смислів, стійких мотивів у процесі формування концептуальної моделі професійної діяльності й становить, на нашу думку, сутність процесу розвитку педагогічної свідомості.

Підсумовуючи викладене вище, можемо зазначити, що у відомих нам дослідженнях процес професіоналізації не розглядався як процес розвитку професійної свідомості, а відтак це вимагає достатньо великої за обсягом і ґрунтовністю роботи щодо змісту формувального експерименту, над яким на даний час працюють автори.

Резюме. У даній статті автори аналізують різні підходи щодо визначення сутності професіоналізму та його критеріїв і пропонують розглядати процес професіоналізації як процес розвитку професійної свідомості через формування концептуальної моделі професійної діяльності.

Ключові слова: професіоналізм, професійна свідомість, професіоналізація.

Резюме. В предлагаемой статье авторы анализируют различные подходы, касающиеся определения сущности профессионализма и его

професіоналізм. Слід зауважити, що у численних дослідженнях з проблеми професіоналізації відсутнє чітке визначення професіоналізму як психологічного феномену. Більшість авторів виходить з імпліцитного розуміння професіоналізму як високої успішності під час виконання професійної діяльності. Отже, перш за все, потребує уточнення поняття „професійна діяльність”.

Так, професійну діяльність у загальному вигляді Г.Суходольський і А.Турчинов розуміють як складну, з нормативно встановленим характером [2]. Тим самим, складність характеру потребує від людини певної, досить тривалої спеціальної підготовки, в процесі якої суб'єкт майбутньої діяльності оволодіває комплексом спеціальних теоретичних знань і умінь, в нього формується концептуальна модель професійної діяльності. Ми в цілому поділяємо думку зазначених авторів щодо розуміння поняття „професіоналізм” як комплексної здатності людини виконувати складну роботу (вирішувати професійні завдання) на високому рівні – систематично, ефективно, надійно.

З огляду на викладене вище, ми розглядаємо професіоналізм як інтегральну якість особистості, яка формується в професійній діяльності й спілкуванні (первинно закладається в процесі професійної підготовки), в професійному середовищі й виявляється не тільки в комплексі спеціальних знань і умінь, але й системі набутих цінностей, смислів, мотивації. Тобто, професіоналізм, як інтегральна якість людини тісно пов'язана із самосвідомістю й свідомістю, в тому числі – професійною.

Отже, як нам уявляється, процес професійної підготовки як первинна ланка становлення професіоналізму повинен бути змістовно орієнтованим на формування професійної свідомості й самосвідомості.

На думку багатьох дослідників (А.Кронік, М.Петрова, Е.Зеер, Л.Сергєєва та інші) процес професійного становлення є більш успішним за умови своєчасного формування професійних уявлень майбутніх фахівців. Наявність у суб'єкта адекватних професійних уявлень є важливим чинником професійного розвитку, який поряд з іншими особистісними утвореннями (інтересами, цінностями, смислами тощо) виступає в якості регулятора професійного самовизначення. Рівень сформованості професійних уявлень виступає передумовою становлення активної життєвої позиції особистості, її успішності в професійній діяльності. На роль професійних уявлень як регулятора професійного самовизначення й подальшого професійного зростання звертали увагу в своїх дослідженнях Н.Кірт, Є.Климов, Л.Сергєєва. За даними Є.Семенової [5], у професійному уявленні як певній сукупності образів виокремлено три структурних компоненти: уявлення про професію і особистість професіонала, уявлення про себе як майбутнього професіонала (професійний Я-образ), уявлення про професійне майбутнє (у нашій інтепретації – проектування професійного зростання). Ми погоджуємося з думкою автора, що розвиток професійних уявлень здійснюється в освітньому просторі ВНЗ.

Отже, для становлення й подальшої професіоналізації майбутнім фахівцям необхідно створення педагогічного середовища, в якому

здорового способу життя.

Враховуючи всі вищезазначені умови підготовки майбутнього педагога до виховної роботи з формування здорового способу життя дітей, активного залучення їх до занять фізичною культурою і спортом, оздоровчих заходів, а також ретельне вивчення та використання педагогічного досвіду великого педагога В.Сухомлинського дозволяють підвищити значущість ролі педагога сучасних закладів освіти вихованні підростаючого покоління. В такому разі весь освітньо-виховний процес дошкільного закладу, школи буде проникнутий турботою про здоров'я кожного громадянина нашої держави.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого вивчення та удосконалення потребують системи фізичного виховання студентів, формування у них знань, умінь, навичок, з організації здорового способу життя, готовності приймати самостійні рішення в умовах наявної соціально-психологічної кризи.

Резюме. У статті розглядається досвід педагогічної діяльності В.Сухомлинського з формування, зміцнення і збереження здоров'я дітей та молоді, обґрунтовується необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з формування здорового способу життя в закладах освіти та сім'ї.

Резюме. В статье рассматривается опыт педагогической деятельности В.Сухомлинского по формированию, укреплению и сохранению здоровья детей и молодежи. Обосновывается необходимость повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитательной работе по формированию здорового образа жизни в учреждениях образования и семье.

Summary. The article deals with the problem of preparation of the future teachers to the upbringing work of physical culture with children of pre-school and junior school age. The authors speak about necessity of improving of the professional and preparation of the future teacher to formation, reinforce and reserve the health of pupils and use the pedagogical experience of Suhomlinskiy.

Ключові слова: здоров'я дітей, духовне здоров'я, сім'я, фізичне виховання, формування здорового способу життя, підготовка до виховної роботи, майбутній педагог.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні// Книга керівника дошкільного навчального закладу./ Упоряд. О.А. Копейкіна; Л.В. Гураш. – Харків: Торсінг-плюс, 2006. – 512 с.
2. Конституція України // Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Просвіта, 1996. – 54 с.
3. Сластєнін В.А. Учитель и время// Современная педагогика. – 1990. - № 9. – С.3.
4. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения. В 3-х т. Т.1 – М.: Педагогика, 1980. – 558 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения. В 3-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – 382 с.
6. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения. В 3-х т. Т.3. – М.: Педагогика, 1980. – 639 с.

Подано до редакції 14.03.2007 р.

СОЦІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ*Боднарчук Тетяна Вікторівна**аспірант кафедри педагогіки**Львівський національний університет ім. І. Франка*

Соціологічні аспекти двомовної освіти є мало дослідженим явищем у вітчизняній педагогічній теорії. Критичний аналіз явищ двомовності в українській школі XIX – XX століть, тривалий досвід діяльності школи, за якої дитині і батькам не надавалося право на вибір мови навчання, залишили у педагогічній науці лише негативні оцінки двомовності. Тому сучасні дослідження розвитку двомовної освіти в Україні потребують аналізу її не лише як педагогічного, але і соціального явища, що і є метою даної статті.

Дослідження проблеми білінгвізму у соціологічному контексті передбачає вивчення проблем, пов'язаних із поведінкою і місцем білінгва у суспільстві, впливом суспільних умов на виникнення та функціонування білінгвізму, розподілом суспільних функцій між рідною та нерідною мовами, подальшою долею рідної мови білінгва, місцем і роллю двомовності у суспільстві.

При дослідженні механізмів функціонування двомовного суспільства, історичних факторів виникнення двомовності, науковці звертають увагу на те, яка частина населення є білінгвами, де вони в основному проживають, якими мовами розмовляють, рівень їх демографічного росту, це дозволяє робити певні прогнози щодо подальшого розвитку двомовності у даному суспільстві.

Різні мовні групи людей у багатомовному суспільстві пов'язані між собою складними соціальними, економічними і політичними відносинами, а це, в свою чергу, позначається і на соціальних функціях, які виконують існуючі тут мови. Мова іммігрантів, наприклад, менш престижна, ніж мова корінних жителів країни; отже традиційно державна мова країни домінує над регіональними; навіть на міжнародному рівні існують більш сильні, престижні мови, які використовують для міжнародного спілкування.

Тому соціологічні дослідження двомовності вивчають мовну політику політичної організації даного суспільства (закони, розпорядження, заяви, тощо); використання даної мови у різних сферах соціальної діяльності (засоби масової інформації, державна адміністрація, система освіти, функціонування різних установ та закладів, повсякденні контакти між людьми); а також ступінь колективної свідомості членів кожної мовної групи, тобто яка мова, на їх думку, їм потрібна більше для повноцінного життя у даному суспільстві.

Двомовне середовище і людина, що більш-менш вільно володіє двома і більше мовами – це, з точки зору педагогічної науки дві взаємопов'язані, але різні проблеми. Соціологічні дослідження, що вивчають механізми функціонування соціуму у тому числі і двомовного, істотно доповнюються вивченням системи відношень людини і соціуму. Канадські автори книги «Двомовність і освіта» М. Сігуан та У. Маккі притримуються думки, що

психологічний механізм успіху-неуспіху з виявленням і подальшим розвитком професіоналізму, оскільки таке посилення уявляється цілком логічним (професійна діяльність є видовим поняттям до родового – діяльність).

Психологи виокремлюють декілька градацій (рівнів) професійної успішності, наприклад „номінальний”, „потенційний”, „перспективний”, „оптимальний” (М. Устюжников, 1970); „первинний”, „основний”, „професійний”, „творчий” (В.Бодров, 1985; В.Маринчук, 1990). С.Дружилов [2]. пропонує трирівневу градацію професіоналізму (професійної успішності): навчальний (потенційний) – таким чином підкреслюється можливість для суб'єкта професійного вдосконалення; середній (нормативний) і високий (оптимальний або перспективний), якого професіонал здатний досягти в майбутньому (там само). Означені рівні автор пропонує вважати основними рівнями оцінювання успішності професійної діяльності, а для визначення досягнень, які виходять за межі „доброго професіонала” пропонує ввести додатковий рівень – майстерність.

З точки зору порівняно нової галузі в контексті психолого-педагогічних наук – акмеології вершини професіоналізму визначають терміном „акме” (Н.Кузьміна, О.Деркач, В.Сластенін). Окремі дослідники, зокрема А.Маркова [6]. вважає, що професіоналізм може бути описаний через співвідношення мотиваційної сфери особистості (професійні цінності, цілі, самооцінка й рівень домагань, структура мотивів) і операційної (професійні здібності, технології, прийоми як складові професійної майстерності тощо). Нею також запропоновані критерії професіоналізму: об'єктивні – визначають, наскільки педагог відповідає вимогам професії, показниками яких автор вважає високу ефективність праці, досягнення певного статусу, вміння вирішувати різноманітні завдання освіти й виховання; суб'єктивні – наскільки професія відповідає потребам, мотивам, нахилам; задоволеність власною працею, стійка педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості; результативні – досягнення певних результатів; процесуальні – використання для досягнення результатів соціально-прийнятних технологій і засобів; нормативні – володіння нормами професійної діяльності; індивідуально-варіативні – проявляються в намаганні виявлення індивідуального стилю діяльності, самореалізації; соціальної активності – виявлення усталеної соціальної і професійної активності; професійної належності (чесноти професіонала). Визначальною ознакою професіоналізму А.Маркова (там само) вважає готовність до творчого вирішення професійних завдань, а також до самовдосконалення й праці над собою.

У психології праці професіоналізація розглядається як процес становлення індивідуального професіоналізму. Ряд дослідників [2, 4]. виходять з тези про професіоналізацію як змінення людини в цілому – розвитку її індивідних, особистісних, суб'єктних якостей, формуванням індивідуальності, результатом якої є нова специфічна якість –

(індивідуальних, групових), для яких ефективність професійної діяльності постає й життєво важливою проблемою. Так, на рівні окремої людини, фахівця ефективність професійної діяльності уявляється його особистою проблемою, оскільки, з одного боку, пов'язана із задоволенням потреб, а з іншого – з побудовою професійного кар'єрного шляху в контексті загальної життєвої стратегії.

Наступною сходинкою в цій умовній ієрархії виступає суб'єкт-роботодавець (зокрема – директор освітнього закладу), для якого вкрай важливою проблемою є формування високопрофесійного педагогічного колективу, здатного ефективно вирішувати завдання розвитку особистості вихованців.

Якщо розглядати рівень колективного суб'єкта як професійної спільноти, то, безперечно, розвиток професіоналізму кожного її члена є умовою еволюції інституту професіоналів певного профілю. Не викликає сумніву й той факт, що для суспільства в цілому проблема підготовки професіоналів, ефективність їх праці є важливою з точки зору розвитку суспільства, сходження на більш високий щабель еволюції (там само).

У низці досліджень [7, 8]. щодо розуміння поняття „професіоналізм” і вимірювання його ефективності, висловлюється ідея тлумачення професіоналізму в контексті життєвих досягнень. Ми поділяємо думку автора щодо значущості в житті людини такого феномену як успіх. Важливість успіху в житті людини підкреслює й американський психолог У.Джеймс (1997р.), який вважає, що успішність або неуспішність в діяльності є однією з провідних тенденцій розвитку людини. У тому ж напрямку розгортає свою думку й А.Лібін, який визначає вектор життєвого успіху як суму векторів особистісного успіху, що розуміється як ступінь самовдосконалення людини й професійного успіху. Взагалі, з точки зору психологічної теорії будь-яку діяльність можна вважати успішною й неуспішною, якщо порівнювати її з певним еталоном. Так, Ф.Хоппе, дослідження якого щодо визначення рівня домагань вважаються класичними, вважав, що провідним критерієм успіху-неуспіху слугує рівень домагань. І якщо по О.Леонтьєву для досягнення задоволення (щастя) людина повинна ставити цілі й досягати їх (Леонтьєв, 1975). То Ф.Хоппе вважав, що таке почуття приносить досягнення не будь-якої, а лише важкої, але посильної [2].

Один із фундаторів праксеології, польський дослідник Т.Котарбінський (1975) успішність діяльності пропонував визначати через так звані праксеологічні критерії – корисність, точність, чистота продукту (там само).

Усталеною тезою сучасної теорії домагань і мотивації досягнень є наступне положення - людина сподівається на успіх і прагне його й водночас боїться неуспіху та уникає його. Неуспіх негативно позначається на самооцінці суб'єкта, знижує його соціальний статус, формує негативні емоції. У той час як успіх по Дж.Аткінсон є благом, якого треба прагнути, оскільки він підвищує всі особистісні прояви (позитивні емоції, зростання мотивації, самооцінки, соціального статусу тощо). Ми пов'язуємо

індивідуальна та соціальна двомовність – це зовсім різні явища, але вони тісно пов'язані між собою і вивчати їх потрібно обов'язково з урахуванням цих зв'язків [7, с.31]. Педагогічна діяльність в умовах білінгвальної освіти орієнтована на розвиток у дитини другої мови, але при цьому вона не може ігнорувати соціальний контекст питання. Водночас, дослідження питань функціонування двомовного середовища не може лишити осторонь право людини на вибір мови навчання, спілкування, мовну ідентифікацію.

Як вказують сучасні дослідники проблеми білінгвізму (Г. Гизатуліна, Ф. Харисов, Л. Смирнова тощо.), людина, яка більш-менш вільно володіє двома або більше мовами, навіть непомітно для себе самої набуває здатності оцінювати будь-яку подію з різних точок зору, що сприяє розвитку толерантності і стимулює творчий підхід до вирішення різних завдань – якості, які необхідні для життя у сучасному суспільстві. Тому білінгвальна освіта є свого роду елементом підготовки дитини до життя у сучасному мультикультурному суспільстві, але при цьому рідне середовище дитини не лише не нівелюється, а, навпаки, підкреслюється і розвивається за рахунок порівняння та збагачення із середовищем другої мови.

Проблема впливу мови на поведінку особистості при білінгвізмі, на думку багатьох дослідників, безпосередньо пов'язана з питанням виділення особистістю однієї із мов як рідної мови.

Найбільш прийнятним визначенням поняття рідної мови вважається запропоноване ООН у 1959 році: «Мова, якою зазвичай розмовляли вдома у індивіда у ранньому дитинстві, але якою він не обов'язково розмовляє на даний час». Подібним чином визначається поняття «рідної мови» при перепису населення в Канаді: «мова, яка була засвоєна як перша і яку індивід все ще розуміє».

В.А. Аврорін дає таке визначення рідної мови: «рідною є та мова, якою дана людина чи колектив людей найбільш вільно і активно користуються в усіх ситуаціях у житті, за допомогою якої, зокрема, – і це особливо слід підкреслити – частіше і легше виражають свої думки будь-якого змісту, тобто якою вони зазвичай думають» [6, с.52].

Слід відмітити, що науковці висловлюють зовсім різні погляди щодо ролі рідної мови для організації двомовного навчання. Найбільш поширеними є дві концепції – прихильники однієї вважають, що при вивченні другої мови рідна мова учнів відіграє позитивну роль і в процесі навчання слід опиратися на уже сформовані в учнів навички рідного мовлення, інші переконані, що навички рідного мовлення негативно впливають на формування іншомовних навичок учнів, оскільки «вони сприяють тривалому і стійкому збереженню у нерідній мові акцентних та інших національних особливостей свого мовлення» [4, с.12]. Але, разом з тим, багато дослідників зазначають, що вплив рідної мови є позитивним при вивченні другої мови, але не при формуванні навичок іншомовного мовлення. (О. Реформатський, Б. Блягос тощо.).

Чимало дослідників вважають, що явище білінгвізму у соціологічному аспекті передбачає виявлення суспільних функцій кожної із

мов та дослідження об'єму цих функцій і сфер застосування кожної із двох мов, якими користується двомовне населення, оскільки поява такого явища як білінгвізм зумовлена саме необхідністю існування двох мов для виконання певних функцій у суспільстві (мова як засіб спілкування, навчання, мова засобів масової інформації, наукової, технічної, навчальної та художньої літератури, тощо). «Під суспільними функціями мови розуміються ті функції, які вона виконує у людському колективі. Сюди відноситься функціонування мови як засобу внутрішньо національного, міжнародного, міжнародного спілкування, як мови навчання у школах і вузах, як мови діловодства, періодичної преси, радіо та телебачення, наукової, художньої і навчальної літератури, як мови обслуговування у сімейно-побутовій сфері тощо» [3, с.18-19]. При двомовності різні мови виконують різні функції і при цьому жодна із мов не володіє сумою суспільних функцій, оскільки вони обидві виконують суспільні функції разом.

А. Холмогоров зазначає, що «двомовність, незважаючи на її багатоаспектність – глибоко соціальне явище. Воно детермінується багатьма факторами суспільного розвитку, і насамперед економічними, культурними, сімейними, побутовими тощо» [6, с.161]. Дослідження явища білінгвізму у соціальному аспекті, на думку дослідника, повинні визначити поширення білінгвізму серед різноманітних соціально-професійних груп багатонаціональних колективів; використання двомовності в основних сферах суспільного життя (виробничій, духовній та сімейно-побутовій); вплив на двомовність екстралінгвістичних факторів: класових, етнічних, демографічних, тощо; причини формування двомовності (безпосередні контакти, які встановлюються між групами різномовного населення, вивчення мови у школі, встановлення різноманітних культурних зв'язків між народами, тощо); співвідношення мов у суспільстві тощо.

Як показує аналіз наукової літератури, соціологи розуміють сутність поняття білінгвізму дещо ширше, ніж мовознавці, вказуючи, що лінгвістичне розуміння двомовності як «вільне володіння двома мовами» досить нечітке і невизначене, оскільки воно може мати «різний зміст для різноробочого з чотирикласною освітою, для науковця, тощо» [6, с.319-320].

Ю. Д. Дешерієв та І.Ф. Протченко, розмежовуючи лінгвістичне та соціологічне розуміння поняття білінгвізму, визначають двомовність у соціологічному аспекті як «знання двох мов у відомих формах їх існування у такій мірі, щоб виражати свої думки у доступній для інших формі, незалежно від прояву інтерференції і використання внутрішнього мовлення двомовним індивідом в процесі письмового чи усного спілкування другою мовою, а також уміння сприймати чуже мовлення, повідомлення з повним його розумінням» [6, с.36].

Подібні визначення знаходимо і у інших дослідників. К.Х. Ханазаров стверджує, що про явище двомовності можна говорити тоді, коли «люди володіють другою мовою на рівні, достатньому для узгодження своїх дій з носіями другої мови, для обміну думками. Знання двох мов може бути

систему більш високого порядку – систему професійної діяльності і таким чином забезпечувати відповідні результати, тобто з функціональної точки зору професіоналізм виконує функцію перетворення об'єкта праці (у педагогічній діяльності „об'єктом” праці виступає особистість учня, суб'єкт взаємодії) через вирішення професійних завдань. У цьому контексті цілком логічним постає питання визначення критеріїв і показників професіоналізму.

Ураховуючи активність суб'єкта професійної діяльності, Ю.Поваренков [7], виокремлює три узагальнені критерії: професійну продуктивність, професійну ідентичність і професійну зрілість. Перший з критеріїв є достатньо усталеним з точки зору ефективності будь-якої системи, що, на наш погляд, не потребує додаткових пояснень. Визначення в якості одного з критеріїв професіоналізму професійної ідентичності нам удається доцільним, оскільки вона вимагає прийняття суб'єктом певних ідей, переконань, цінностей, які поділяє професійна спільнота. Отже, сформована професійна Я-концепція (цю ідею ми розвиваємо у власному дослідженні) може слугувати об'єктивним критерієм професіоналізму.

Критерій професійної зрілості висунуто Д.Сьюпером і свідчить про здатність суб'єкта співвідносити власні професійні можливості й потреби з професійними вимогами, що висуваються до нього. Показниками означеного критерію можна вважати слідом за Д.Сьюпером професійну самооцінку, рівень домагань, здатність до саморегуляції. У структурі самооцінки виокремлюють операційно-діяльнісний і особистісний аспекти [8]. Перший - пов'язаний із самооцінкою себе як суб'єкта діяльності (професійна компетентність у певній галузі знань, умінь тощо; другий – з оцінкою власних якостей, з ідеальним Я в професійній Я-концепції. Ми використовуємо й розвиваємо ці ідеї у формуванні критеріально-орієнтованої моделі професійної свідомості.

Зауважимо, що критерій професійної зрілості в його показниках можна використовувати, на нашу думку й для оцінювання експертами (експертна оцінка). Так само ми поділяємо думку С.Дружилова [2], в тому плані, що в професійній оцінці й самооцінці доцільно виділяти оцінку результату як ступінь задоволеності вирішеним завданням і оцінку потенціалу, що буде слугувати вектором подальшого професійного зростання.

Отже, якщо розглядати професіоналізм з морфологічної (структурної) точки зору, то можна на підставі викладеного вище визначити феномен професіоналізму як сукупність трьох підсистем: професійної продуктивності, системоутворюючим чинником якої виступатиме ефективність (продуктивність) діяльності; професійної ідентичності з системоутворюючим фактором професійної спрямованості й професійної зрілості, значущими компонентами якого виступають смисл, професійна честь, цінності, тобто професійна свідомість [6]. Проблема професійного зростання в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях розглядається і як життєва стратегія [4, 7, 8]. Зокрема, пропонується як один із підходів до вивчення проблеми професіоналізму виокремлення категорії суб'єктів

проблемі професійної компетентності в контексті суб'єктного, компетентнісного й аксіологічного підходів (А.Журавльов, І.Зимня, Н.Кузьміна, Л.Мігіна, З.Пуховська, Н.Ткачова, Р.Шакуров). Розглядаючи проблему формування професіоналізму, ми маємо на меті дослідити прояви суттєвих характеристик особистості професіонала (мислення, спрямованості, саморегуляції діяльності, досвіду тощо) через свідомість як інтегратора особистісних і операціональних компонентів, тобто визначити роль і місце свідомості в формуванні професіонала.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Термін „професіоналізм” у сучасній психолого-педагогічній літературі (А.Маркова, Ф.Ісмагілова, Ф.Зіятдінова, Л.Пуховська та інші) як правило використовується для визначення певної сукупності характеристик, що відбивають продуктивність професійної діяльності. У той же час, Р.Габдреев [1]. підкреслює значущість особистісних та індивідних характеристик. Ми поділяємо думку Є.Климова, який пропонує розглядати професіоналізм як системне утворення, що включає не тільки високий рівень знань, умінь і результатів у виконуваний діяльності, але й певну системну організацію свідомості, психіки людини Отже, слідом за С.Дружиловим і Є.Климовим [2, 5]. ми розглядаємо професіоналізм як системне утворення на основі таких вимірів: а) як властивості; б) як процесу; в) як стану людини-професіонала. Таким чином, професіоналізм як властивість уявляється інтегральним утворенням, сукупністю найбільш стійких і таких, що постійно виявляються, властивостей суб'єкта професійної діяльності й забезпечують її певний кількісно-якісний рівень. На цій підставі професіоналізм як властивість можна вважати результатом онтогенезу людини в процесі її професіоналізації.

Якщо розглядати професіоналізм як процес, то він повинен мати певні етапи, які змістовно відбивають просування в часовому вимірі: початок, протікання, (екстенсивний або інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію тощо), закінчення. Дослідники [5]. виділяють наступні етапи розвитку професіоналізму: допрофесіоналізм (початок професійної діяльності, коли результативність праці недостатньо висока); власне професіоналізм (відповідність зовнішнім і внутрішнім критеріям, демонстрація стабільно високих результатів); суперпрофесіоналізм – відповідає наближенню до вершин професійного сходження (акме); післяпрофесіоналізм (вважається, що людина може стати експрофесіоналом або наставником для інших). Стосовно останнього етапу ми не поділяємо думку автора, оскільки вона, з нашої точки зору, допускає двоє трактування - експрофесіонал – людина, що перестала активно діяти й наставник – активно діючий суб'єкт, який навчає інших.

Якщо розглядати професіоналізм як стан, то в загальному вигляді стан є характеристикою будь-якої системи і може спостерігатися зовнішньо й внутрішньо. В. Дружинін [3]. пропонує розглядати професіоналізм як стан через регулятивні функції в адаптації суб'єкта до компонентів професійного середовища. Аналізуючи поняття професіоналізму, ми виходимо з того, що за своєю сутністю воно покликано обслуговувати

неоднаковим за глибиною, багатством та досконалістю, але, незважаючи на це, обидві мови у головному відповідають своєму основному призначенню – виступають як засіб спілкування, обміну думками та узгодження спільних дій людей» [8, с.45]. З.У. Блягоз зазначає, що «двомовність – це уміння, навички, які дозволяють людині чи народу в цілому, або його частині поперемінно користуватися (усно чи письмово) двома різними мовами, залежно від ситуації та добиватися взаємного розуміння в процесі спілкування» [1, с.50]. Таке розуміння проблеми двомовності у соціологічному аспекті поділяють і інші вчені (М.М. Михайлов, В.З. Панфілов, М.І. Ісаєв).

М.С. Джунусов вважає, що «до поняття двомовності не відноситься вільне володіння двома мовами окремими людьми. Під двомовністю слід розуміти явище, яке стало певною мірою масовим» [2, с.433].

Соціальна двомовність зустрічається досить часто і, як показує досвід, у світі не існує двох абсолютно однакових соціальних ситуацій розвитку. Тому науковці проводять дослідження двомовного суспільства з двох різних точок зору: по-перше – з позиції осіб, які розмовляють двома мовами, а по-друге, з точки зору функцій, які ці мови виконують у суспільстві. Не можна не враховувати також історичного фактору, оскільки лише ним обумовлено існування двох мов у певному суспільстві. Основні історичні причини, які зумовили існування двомовності як соціального явища, на думку М. Сігуана та У. Маккі, - це:

- Експансія – разом із захопленням територій завойовники приносили та нав'язували іншим народам свою мову та звичаї. Таких прикладів в історії чимало. У деяких випадках поневолені народи вивчали нову мову, а через певний період існування двомовності, забували рідну мову та розмовляли лише новою. Але могли залишатися також певні групи населення, які протистояли впливам нової мови, залишаючись ізольованими від іншого населення. Щодо України, то російська, польська, литовська, німецька, румунська, угорська експансії залишили різні наслідки, але функціонування цих мов як офіційних, державних, елітарних, писемних тощо обумовили такі мовні явища як інтерференція, збагачення словникового запасу української мови за рахунок різного роду лексичних запозичень. У соціальному аспекті спостерігалось функціонування певних мов у побуті, або вживання іншої мови паралельно з українською. Наслідками експансії у педагогічному плані було вивчення другої мови у двомовних школах на певних територіях (наприклад, польсько-українських, німецько-українських на заході України, татарсько-російських – на півдні), або вивчення певної мови як основної, як мови викладання предметів (російська мова на сході України).

- Уніфікація, яка може бути зумовлена багатьма причинами – ідеологічними, культурними, освітніми, тощо. При цьому зазвичай одна етнічна чи культурна група намагається нав'язати свою мову іншим народам, які проживають на території даної країни, що досить часто призводить певного опору зі сторони цього населення та різного роду мовних конфліктів. Разом з тим дослідники вважають мовну уніфікацію

однією із найбільш важливих історичних причин виникнення двомовності у суспільстві. Для України у складі Росії та СРСР російська мова була у першу чергу мовою еліти, згодом – науки, освіти і, як наслідок, усього культурного простору.

- Післяколоніальні ситуації, де спостерігається досить велике мовне різноманіття, оскільки кордони колоніальних держав були встановлені без урахування етнічних чи культурних спільнот населення. На цих територіях розмовляли здебільшого мовами, які не мали своєї писемності, колонізатори ввели свої мови як державні та мови навчання, що мало негативні наслідки для розвитку місцевих мов. Ці наслідки для розвитку місцевої української мови ми спостерігаємо і зараз на сході і на півдні України як віддалені наслідки голодомору та індустріалізації.

- Імміграція, подібно до експансії пов'язана із переміщенням людей за межі їх держав, але на відміну від завойовників ті, що прибувають до іншої країни не нав'язують свою мову і культуру, а самі змушені здебільшого після певного періоду двомовності повністю інтегруватися у суспільство, яке їх прийняло та згодом забути свою рідну мову. Щодо України, то невідомо як будуть розгортатися імміграційні процеси зі сходу, з країн Азії та Китаю, оскільки Україна залишається буферною зоною між Євросоюзом та Росією. Практика показує, що іммігранти будуть змушені інтегруватися швидше у російськомовний простір, а не в україномовний.

- Космополітизм. Розвиток найрізноманітніших зв'язків між народами – торговельних, туристичних, культурних, тощо – зумовлює необхідність існування мов міжнародного спілкування, якими володіє значна частина населення планети.

Сучасний стан розгортання соціального простору в Україні у ситуації білінгвізму вимагає врахування поняття рідної мови при організації процесу навчання у школі, особливо на першому етапі, де учні повинні отримати основу подальшої освіти. Особливо цікаво стає це питання у двомовній, наприклад, україно-російській сім'ї. На думку М. Сігуана та У. Маккі, «будь-яка спроба дескрипції колективної ситуації двомовності чи планування двомовної освіти повинна включати аналіз мовної поведінки сімей. І будь-яка оцінка результатів двомовного навчання повинна враховувати поведінку сім'ї як одну із змінних величин» [7, с.53].

Тому дослідники проблеми двомовності велику увагу приділяють вивченню двомовної сім'ї, оскільки саме сім'я відіграє досить важливу роль у становленні особистості та її мовної поведінки. Як свідчать дані експериментів, мова батьків є найбільш значущим фактором диференціації мовної поведінки людини [9].

Проблема двомовної сім'ї у вітчизняній науці розглядалася здебільшого у психолінгвістичному аспекті (І. Бодуен-де Куртене, О. Александров, Н. Рибников, Л. Виготський. Є. Негневицька, Є. Шахнарович тощо.) Мовні процеси та відносини людей у малих соціальних групах привертала увагу також лінгвістів (Л. Крисін, Б. Бойко). Досить активно ця проблема вивчалася у американській та західноєвропейській соціолінгвістиці. Так, Дж. Гамперц, досліджуючи малі соціальні групи

2. – С.13-14.

3. Гей, там на горі, "Січ" іде!// Зібрав й упорядкував Трильовський Петро. - Київ.: Віпол, 1993. – 432 с.

4. Громадському Голосови – правда наверх// Вісти з Лугу. – Львів, 1926, ч.5. – С. 16-19.

5. Дашкевич Р. План праці в "Лугах" у вересні і жовтні// Вісти з Лугу. – Львів, 1926, ч.2.

– С.1-4.

6. Закладайте Луги// Вісти з Лугу. – Львів, 1932, ч.3. – С. 7-10.

7. Конференція з представниками української преси// Вісти з Лугу. – Львів, 1933, ч.2-3.

– С. 13-18.

8. Круковський О. І.Боберський та сокільська ідеологія// Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. "Спорт і національне відродження". –Львів, 1993. – С.11-12.

9. Лугова організація// Вісти з Лугу. – Львів, 1933, ч.1. – С. 1-11.

10. Михайленко І. Слівце січовика до української інтелігенції// Січові Вісти. – Львів, ч.1-2. – С. 15-16.

11. Не хиліайте вниз прапора// Вісти з Лугу. – Львів, 1926, ч.3. – С. 1-3.

12. Стан Лугової організації при кінці 1928 року // Вісти з Лугу. – Львів, 1929, ч.1.

– С.6-7.

Подано до редакції 12.04.2007 р.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЯК СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Гавриш Наталія Василівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Сущенко Ольга Григорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Луганський національний педагогічний університет

імені Тараса Шевченка,

Лопухіна Тетяна В'ячеславівна, ст.викладач

Донецький інститут соціальної освіти

Постановка проблеми. Проблема формування професіоналів як суб'єктів праці й становлення професіоналізму як їх якісної характеристики набуває останнім часом особливої актуальності в різних напрямках психолого-педагогічних досліджень: інженерної психології - роботи В.Бодрова щодо психології професійної придатності; Ю.Стрелкова - з проблеми операційно-сміслові структури професійного досвіду; в психології праці – роботи Е.Климова з проблем професійного самовизначення; В.Шадрікова - з проблем системогенезу професійної діяльності; Д.Завалішиної – стосовно аналізу взаємозв'язку професійного розвитку й професійного мислення.

Наявні теоретичні розробки й емпіричний доробок психологічної науки щодо різних видів професійної діяльності (роботи А.Маркової, Ю.Поваренкова, Г.Суходольського) дають підставу говорити про суттєві досягнення у вивченні сутності професіоналізму як психологічного феномену. Проблема сходження до професійних вершин вивчає відносно нова галузь психолого-педагогічної науки – акмеологія, в якій значущими стали роботи А.Бодальова, В.Вакулєнко, О.Деркача, Н.Кузьміної, А.Ситнікова, В.Сластеніна тощо.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують роботи в галузі професійно-педагогічної підготовки, зокрема, присвячені

на нові статути. Відтепер товариство мало назву "Українського руханково-спортивного товариства "Луг".

Нові статути були неоднозначно сприйняті серед українського громадянства. Побутовала думка, що "Луги" "продались полякам" [7]. Тільки після тривалої роз'яснювальної роботи вдалося переконати скептиків в тому, що саме так можна було зберегти організацію.

Тепер "Українське руханково-спортивне товариство "Луг" головним своїм завданням вважало "фізичне і моральне виховання молоді". На думку керівництва "Лугу", досягнути цього можна було за допомогою наступних форм роботи: "1. Поширювати і пропагувати фізичне виховання і спорт; 2. Розвивати культурно-освітню діяльність; 3. Видавати часописи і підручники присвячені спортові, руханці і освіті" [1, С.63-64].

Після цього праця в товаристві оживилася і вже в 1934 році "Луг" стає одним з найбільш популярних українських товариств. В 1934 році нараховувалось 430 лугових осередків, в 1936 – 718 товариств, в 1939 – вже 924, які об'єднували понад 30.000 членів [1, С.64-65]. – прогрес очевидний.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що луговий рух є яскравим явищем в українській історії. Особливостями його діяльності було те, що він зумів зберегти нейтралітет щодо політичних партій, займався фізичним вихованням сільської молоді. Лугові товариства активно пропагували здоровий спосіб життя, виховували справжніх українських патріотів. Діяльність товариства „Луг” стала дієвим підґрунтям для формування професіоналізму майбутніх спортивних фахівців.

Summary. In the article through the prism of forming of professionalism of sporting teacher activity of societies is examined „Lug” in East Galichina in a period with 1919 for 1939 A purpose and maintenance of their activity, educating work assignments is analyses.

Keywords: sporting-gymnastic societies, physical education, organizational forms of physical education, athletic-mass work.

Резюме. В статье сквозь призму формирования профессионализма спортивного педагога рассматривается деятельность обществ ”Луг”, проанализирована цель и содержание их деятельности, приоритетные направления воспитательной работы.

Ключевые слова: спортивно-гимнастические общества, физическое воспитание, организационные формы физического воспитания, физкультурно-массовая работа.

Резюме. У статті крізь призму формування професіоналізму спортивного педагога розглядається діяльність товариств „Луг” у Східній Галичині в період з 1919 по 1939 рр. Проаналізовано мету та зміст їх діяльності, пріоритетні напрямки виховної роботи.

Ключові слова: спортивно-гімнастичні товариства, фізичне виховання, організаційні форми фізичного виховання, фізкультурно-масова робота.

Література

1. Андрухів І. Західно-українські молодіжні товариства "Сокіл", "Січ", "Пласт", "Луг". – Івано-Франківськ, 1992. – 79 с.
2. Гайдучок С. І це і те про наші руханкові товариства// Січові Вісти. – Львів, 1929, ч.1-

виявив такі закономірності мовної поведінки в умовах білінгвізму, як переключення коду під час зміни соціальної ситуації. П. Селк досліджував «динаміку» переключення кодів у межах сім'ї. Дану проблематику розглядають також у своїх працях В. Соскін, В. Джон, У. Лабов. Б. Бернштейн, Ч. Фергюсон та інші науковці.

М. Сігуан та У. Маккі визначають двомовну сім'ю як сім'ю, «де досить часто і нормально користуються двома мовами», підкреслюють, що саме у сім'ї «набувається найглибша двомовність» і намагаються встановити та класифікувати різні типи двомовних сімей:

1. У батьків різні перші мови, але вони розмовляють обома мовами і користуються ними поперемінно у спілкуванні з дітьми і між собою.

2. У батьків різні перші мови, але вони використовують у сім'ї лише одну із них.

3. У батьків одна спільна мова, але в сім'ї є одна або декілька осіб, що розмовляють іншою мовою, яка може бути мовою зовнішнього оточення сім'ї, наприклад, гувернантка, яка проживає у сім'ї саме з метою навчити дітей розмовляти іншою, здебільшого престижнішою, мовою [7, с.49].

В умовах білінгвізму, на думку багатьох вчених (І. Огієнко, В. Колесова, А. Бастардас-і-Боади тощо.), мова матері для дитини є суттєвішою у становленні її мовних уподобань, ніж мова батька і вона має більше шансів стати домінуючою мовою у спілкуванні другого покоління, тобто дітей. І. Огієнко зазначає, що це відбувається тому, що жінка сильніше впливає на мовне виховання дітей.

Важливість фактору впливу сім'ї, особливо білінгвальної на результативність навчального процесу у школі очевидна, оскільки одні діти приходять у школу з мовою, яка схожа із мовою школи, тобто правильною, літературною, а інші – з більш примітивними мовними звичками, що досить суттєво відображається на результатах двомовного навчання.

Таким чином, соціальні проблеми двомовної освіти включають у себе розгляд особливостей механізмів функціонування українського соціуму під кутом зору явищ двомовності, які склалися на його території історично; впливу на ці процеси таких явищ як індивідуальний білінгвізм та двомовна сім'я. Це дозволяє зробити прогнози щодо можливості розвитку двомовної освіти, організації двомовного навчання, як складової процесів інтеграції українського соціуму у європейський.

Резюме. Проаналізовано стан соціологічних досліджень явища білінгвізму під кутом зору можливостей організації двомовної освіти в Україні. Розглянуто особливості індивідуального та соціального білінгвізму, а також розвиток білінгва у двомовній сім'ї.

Ключові слова: індивідуальний білінгвізм, двомовне суспільство, двомовна сім'я, організація двомовного навчання.

Резюме. Проаналізовано состояние социологических исследований явления билингвизма с точки зрения возможностей организации двуязычного образования в Украине. Рассмотрено особенности индивидуального и социального билингвизма, а также развитие билингва в двуязычной семье.

Ключевые слова: індивідуальний білінгвізм, двуязычное общество, двуязычная семья, организация двуязычного обучения.

Summary. The article analyses the state of sociological investigations of bilingualism from the position of bilingual educational organization possibilities in Ukraine. Special attention in the content of the article is given to the problem of peculiarities of individual and social bilingualism and to the problem of personality development in the two-language family.

Keywords: individual bilingualism, social bilingualism, two-language family, bilingual educational organization.

Література

1. Блягоз З. У. Адыгейско-русское двуязычие. Диссертация ... доктора филол. наук. – Майкоп, 1980
2. Джунусов М.С. Социальные аспекты двуязычия в СССР. Социология и идеология. М., 1969
3. Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция. Уфа: БГУ, 1984
4. Михайлов М.М. Культура русской речи. Чебоксари, 1966
5. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – К., АТ «Обереги», 1994
6. Проблемы двуязычия и многоязычия (Сборник статей. Ред. коллегия: П. А. Азимов (отв. ред.) и др.). М. 1972
7. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие / Пер. с фр. М. 1990
8. Ханазаров К.Х. О причинах и критериях двуязычия. «Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия», М., 1969
9. Шумарова Н.П. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. К., 1994

Подано до редакції 21.03.2007 р.

УДК 371.261

СУЧАСНІ МЕТОДИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНКИ ЗНАТЬ ШКОЛЯРІВ

*Буханевич Наталія Віталіївна
аспірант*

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Проблема контролю та оцінки: становлення і розвиток. Виявлення, контроль, оцінка і облік знань учнів – важлива проблема теорії і практики навчання. Без перевірки або самоперевірки засвоєних знань, набутих умінь і навичок неможливе якісне здійснення цієї проблеми. Тому контроль знань учнів завжди був, є і буде важливою складовою частиною навчального процесу, хоч і ставлення до нього зазнавало певних змін. Міняються окремі форми і способу контролю знань, але його головна суть – знати, наскільки вдало відбувся процес засвоєння вивченого матеріалу, – залишається незмінною. Вона визначається самою природою процесу навчання.

Ще за радянських часів, з перших днів існування радянської школи, вчителі, організуючи процес навчання і керуючи ним, завжди цікавилися результатами навчальної роботи, вивчали знання учнів. Проте ставлення педагогічної думки, офіційна лінія керівних органів народної освіти щодо контролю знань учнів і визначення функції цієї важливої частини процесу навчання були різними на різних етапах будівництва школи. Оскільки в дореволюційній школі контроль знань нерідко був засобом відбору учнів для подальшого навчання і використовувався іноді для адміністративного впливу на учнів та вчителів, то закономірною реакцією перших діячів радянської школи була думка, що такий контроль треба відкинути і

43. Сокаль	7	1	40	1	39	–
44. Стрий	–	2	5	2	3	–
45. Станіслав	–	–	19	19	–	–
46. Сянок	3	–	12	–	12	–
47. Тербовля	3	–	14	–	14	–
48. Тернопіль	–	–	36	–	36	5
49. Товмач	9	2	20	2	18	1
50. Турка	–	–	2	–	2	–
51. Чортків	1	–	11	–	11	–
52. Яворів	–	–	14	3	11	1
53. Ярослав	1	1	11	1	10	–
Разом	201	84	926	205	721	36

Якщо за один з критеріїв визначення національної свідомості, патріотизму взяти кількість заснованих лугових товариств, то можна зробити висновок, що найактивніші сільські громади були в таких повітах: Бережанському, Львівському, Сокальському, Перемишлянському, Тернопільському, Буцацькому.

Відомо, що польські владні структури ліквідували, перш за все, товариства, які відкрито та активно займалися політичною діяльністю, виконували військові вправи [2]. З цієї точки зору найбільш "політизованими" були Коломийський, Рогатинський, Самбірський та Дрогобицький повіти.

В справі подальшого розвитку лугових товариств зазначимо, що перша половина 1930 року була досить насиченою та багатообіцяючою. Засновувались численні товариства, відбувались Повітові свята. Лугове свято в честь 30 – ліття заснування першої "Січі" і 5 – ліття першого "Лугу", яке відбулось у Львові 14 – 15 червня 1930 року, вважають найбільш вдалими та добре організованими. Проте вже в кінці року, після проведеної поляками ганебної "паціфікації" праця в товариствах пішла на спад. Взагалі, 1930 – 1932 роки можна вважати роками занепаду лугової організації. Не проводились Повітові свята, фестини. Такий стан справ очевидно зумовлений страхом, посяганням наслідками "паціфікації". Отже, поляками зроблена чергова спроба ліквідації українського свідомого елемента. Протягом 1930 – 1932 років ліквідовано 600 товариств, близько 500 залишалося діяти [6].

У зв'язку з переходом на нові статuti, 1933 рік стає переломним в діяльності лугових товариств. Провід лугового руху був змушений це зробити так як постала конкретна проблема: або зовсім ліквідувати лугову організацію, або почати переговори з владою над можливостями відновлення ліквідованих "Лугів" та ведення подальшої праці. Такі переговори відбулися в травні 1932 року у Міністерстві внутрішніх справ. Представникам "Лугу" було заявлено, що лугова організація не може існувати в дотеперішній формі: "або вона змінить статут на руханково-спортивне товариство і буде підлягати Уряду Фізичного виховання і Військової підготовки, або зрештеш з руханки і спорту і буде підлягати пожежарничій державній централі ім. св.Фльоріяна" [9].

Таким чином, організація могла бути або протипожежна, або руханково-спортивна. Після довгих нарад, роздумів вирішено було перейти

організації на кінець 1928 року [12]. Він дає можливість зробити порівняльний аналіз активності лугових товариств різних повітів, простежити шлях їх становлення, проаналізувати кількість ліквідованих товариств, виявити повіти, що найбільше піддавались соціал-радикальним впливам. Зважаючи на наукову цінність та актуальність вищенаведеного, на нашу думку, доцільно подати звіт повністю і в оригіналі.

Таблиця 1

Стан лугової організації на 1928 рік

П о в і т	в 1928 році		з 1925 року		Стан на 1928 рік	Радикаль-них
	Засно-вано	Лікві-довано	Засно-вано	Лікві-довано		
1.Бережани	9	–	52	–	52	–
2.Березів	–	–	3	1	2	–
3.Бібрка	3	1	32	5	27	–
4.Богородчани	4	–	15	6	9	2
5.Борщів	10	1	27	1	26	–
6.Броди	8	1	16	2	14	–
7.Бучач	22	–	37	–	37	–
8.Городенка	–	5	28	15	13	8
9.Городок ягайл.	1	1	6	1	5	–
10.Доброміль	2	–	2	–	2	–
11.Дрогобич	–	–	19	19	–	–
12.Долина	5	–	9	–	9	–
13.Жидачів	3	–	6	1	5	–
14.Жовква	13	–	24	–	24	–
15.Заліщики	12	–	36	–	36	1
16.Збараж	6	1	21	1	20	3
17.Зборів	3	–	12	2	10	1
18.Золочів	2	–	6	–	6	–
19.Камінка стр.	2	–	2	–	2	–
20.Калуш	12	–	17	–	17	1
21.Коломия	–	26	26	26	–	–
22.Копичинці	1	–	19	–	19	–
23.Косів	1	4	18	4	14	4
24.Ланцут	–	–	1	–	1	–
25.Любачів	3	–	5	–	5	–
26.Ліско	1	–	1	–	1	–
27.Львів	4	4	49	7	42	1
28.Мостиска	8	–	19	2	17	–
29.Надвірна	2	1	19	2	17	3
30.Перемишль	15	2	41	2	39	–
31.Перемишляни	5	1	20	1	19	–
32.Печеніжин	–	–	4	3	1	–
33.Підгайці	1	–	11	–	11	–
34.Рава руська	3	–	8	–	8	–
35.Радехів	1	–	2	–	2	–
36.Рогатин	–	30	43	33	10	2
37.Рудки	2	–	11	2	9	2
38.Самбір	–	–	28	28	–	–
39.Старий Самбір	2	–	3	–	3	–
40.Скалат	9	–	11	–	11	–
41.Сколе	1	–	10	–	10	–
42.Снятин	1	–	23	13	10	1

звільнити школу від цієї тяжкої спадщини. Вже в травні 1918 року постановою Наркомун РРФСР було відмінено екзамен і оцінку знань учнів балами. В ній говорилося: "1. Використання бальної системи для оцінки знань і поведінки учнів відмінюється у всіх без виключення випадках шкільної практики. 2. Переведення із класу в клас та видача свідоцтв відбувається за відгуками педагогічної ради про виконання навчальної роботи"[1; с.6]. Але через переповнені класи учитель не встигав систематично вести записи характеристик знань своїх учнів, і тому письмові характеристики носили досить загальний трафаретний характер. Це в свою чергу призвело до виникнення теоретичних концепцій, що штовхали школу в бік недооцінки перевірки знань учнів і контролю за їх роботою з боку учителя. У перші роки існування радянської школи певний вплив на формування таких концепцій мали також деякі помилкові педагогічні теорії, зокрема теорія "вільного виховання", прихильниками якої були К.Н. Вентцель, Е. Кей, О.І. Пискунов, Л.М. Толстой. Вона була направлена проти будь-якого подавлення дитини, проти регламентації всіх сторін її життя та поведінки, визначення змісту навчання проти її волі. Піддаючи гострій критиці авторитарність виховання і схоластичні методи навчання, представники цієї теорії, а також педагоги, які були під її впливом, виступали проти оціночної системи навчання, яка склалася в школі проти екзаменів. Це був період пошуків нових форм і методів роботи. Ламаючи старе і відкидаючи непотрібне, працівники освіти й вчителі допускали іноді й помилки, які згодом виявлялися й усувалися в процесі творчої роботи (захоплення комплексними програмами, механічне перенесення досвіду інших країн, зокрема шкіл США, використання групо-бригадних форм оцінки знань і умінь учнів [2; с.17].

Шкільна практика, життя настирливо вимагали систематичного контролю знань учнів, і вже в 1920-1921 навчальному році в школах ряду губерній широко практикувалися такі форми перевірки знань, як співбесіди, репетиції, заліки.

Органи народної освіти змушені були визнати необхідність контролю знань учнів і запропонували створити замість старих форм перевірки знань учнів – нові, основані на даних дитячої психології і змісту навчального процесу.

Пошуки тривали, виникало багато різних концепцій і тез, але ясності і чіткості в справі перевірки і обліку знань не було. Деякі педагоги (О. Ерн, С.І. Миропольський, І.Ф. Рашевський, О.Н. Странолюбський та інші) пропонували звільнити дітей від надмірної опіки і контролю з боку вчителя, підкреслюючи, що пролетарська школа повинна поставити на перший план активний самоконтроль учнями своїх знань, умінь і навичок. Інші (В.О. Свтушевський, К.К. Сент-Ілер, М. Рембрович та інші) вважали, що контроль і оцінку знань має насамперед здійснювати вчитель; проводити її слід систематично, методика проведення контролю і оцінки знань повинна відповідати суті процесу навчання [3; с.10].

Великого значення для правильного розв'язання проблеми контролю знань учнів набули на той час постанови уряду від 5 вересня 1931 року

"Про початкову і середню школу", яка засудила неправильні концепції навчання, що тоді панували, і від 25 серпня 1932 року "Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі".

Ці постанови привернули увагу вчителів до систематичної поточної перевірки знань учнів. Було визнано, що основою оцінки успішності учнів має бути не суб'єктивне спостереження, а об'єктивна перевірка результатів їх навчальної роботи.

У післявоєнні роки в педагогічній літературі друкуються багато статей з питань організації перевірки знань учнів, а в 1953 році редакція журналу "Советская педагогика" відкрила спеціальну дискусію цього питання. Було надруковано чимало робіт на цю тему ряду авторів (Б.Г. Анан'єв, Ш.О. Амонашвілі, О.С. Богданова, М.О. Данілов, Б.П. Єсіпов та інші), які у різних аспектах розглядали питання контролю та оцінки знань учнів.

Перед педагогічною наукою постало завдання розвивати далі теорію практику навчання на основі творчого використання минулого досвіду, уникаючи непотрібного повторення пройдених етапів та помилок. І дійсно, у справі перебудови і вдосконалення методів школа зробила значний крок уперед. Щодо вдосконалення перевірки знань, умінь та навичок учнів теж з'явилися помітні успіхи [4; с.52].

Як бачимо існує багато підходів та пропозицій щодо пошуків найбільш ефективних шляхів вдосконалення системи перевірки та обліку успішності учнів. Кожен з них має свої, як позитивні так і негативні сторони [5; с.36]. Не залишилися байдужими до проблеми контролю і оцінки знань і наші Черкаські вчителі і дослідники. Зокрема Л.І. Прокопенко та Т.Л. Тевлін запропонували стобальну систему оцінки знань, зокрема для старшокласників. Вони обґрунтовують це тим, що така система дає змогу учням самим коригувати глибину вивчення окремих навчальних предметів. У цілому стобальна оцінка знань, умінь і навичок дістала схвалення вчительської громадськості Черкас на міському семінарі в травні 1992 року. Нові оцінні шкали, збільшуючись в інтервалі, підвищують поріг "чутливості", а також дають змогу викладачеві детальніше поділити навчальний матеріал з метою контролю. У 1993 році діапазон оцінювання успішності звузили до чотирибальної системи ("5", "4", "3", "2"). За останні роки широкого використання здобули тести, як одна із форм перевірки засвоєння учбового матеріалу. Тести – це завдання специфічної форми, які дозволяють оцінити ступінь оволодіння учнями навчального матеріалу.

Однією з найбільш важливих переваг тестового контролю вважається висока ступінь об'єктивності виставлення оцінок, так як надається можливість точного підрахунку правильних і неправильних відповідей. Використання тестів в процесі навчання є одним із раціональних доповнень до методів перевірки знань, умінь та навичок учнів. Тести є також відмінним засобом індивідуалізації навчання, так як враховують психологічні особливості учнів. Та на жаль у вітчизняних навчальних закладах досить рідко і не систематично використовується тестування для оцінки знань учнів. Хоча за кордоном цей метод педагогічної діагностики

лугову організацію, соціал-радикали заснували журнал "Луговик", як альтернативу "Вістям з Лугу". Зі сторінок "Луговика" (редактор О.Терлецький) партійці постійно цькували К.Трильовського, Р.Дашкевича.

Таким чином, створювалася досить складна ситуація, причини якої широкому загалу важко було зрозуміти. В зв'язку з цим керівництво лугової організації проводило велику роз'яснювальну роботу. Зокрема зазначалось, що ".в падолисті, вийшло перше число "Луговика". Люди з-поза лугової організації (деякі члени Секретаріату соціал-радикальної партії) заложили навіть свою другу централю для Лугів – Головну Лугову Раду. Все це зробили на те, щоби розбити єдність Лугового брацтва, щоби навести оден Луг на другий. В ім'я чого? Тільки для своїх партійних інтересів і для заспокоєння своєї особистої амбіції" [7]. Ситуація очевидна: при спробі підкорити "Луги", соціал-радикали наштовхнулись на рішучий опір, однак програвати не входило в їх інтереси, і таким чином непорозуміння поглиблювалися.

З метою локалізації конфлікту 8 грудня 1926 року був скликаний з'їзд "Лугів". Завдяки агітації та пропаганді соціалістично-радикальної партії на час проведення з'їзду "Головна Лугова Рада", як опозиція, мала своїх прихильників у дев'яти повітах – Самборі, Зборові, Станіславі, Коломиї, Городенці, Косові, Рудках, Рогатині і Богородчанах. У названих повітах діяло 130 лугових товариств, 58 з яких не визнавали самозваної "Головної Лугової Ради" та її органу "Луговика" [4].

У роботі з'їзду прийняло участь 123 представники лугових товариств. Опозиція, у складі 30 чоловік, відчуваючи свою неспроможність впливу на хід подій, покинула зал засідань. Було визначено, що на агітацію соціалістично-радикальної партії піддалось близько 10 відсотків всіх лугових товариств. На з'їзді ухвалено, що "Луги" є організацією всенародною та позапартійною. Таким чином, політика соціал-радикалів не знайшла підтримки і була засуджена зібранням.

Отже, 1927 рік лугова організація зустріла вже внутрішньо впорядкованою. В 46 повітах діяло близько 800 товариств [1]. Можна зробити висновки, що внаслідок необдуманих вчинків УСРП, луговому рухові нанесено значної шкоди. По-перше, лугова організація втратила біля 80 осередків, по-друге, даремно витрачався час та енергія на з'ясування стосунків і сварки.

1927 рік в діяльності лугових товариств характеризується організацією частих та численних повітових курсів, лугових свят. Зокрема відбулося 22 повітові наради, 18 курсів, на яких підготовлено 418 інструкторів, 8 повітових свят [6].

В серпні 1927 року лугова організація пережила черговий удар. Польською владою ліквідовано Виконавчий Комітет Центральної Ради Лугів, а згодом і Повітові Комітети. Хоча в цілому, це суттєво не позначилось на розвитку лугових товариств. Немало товариств ліквідували, проте на їх місце засновувались нові, і в такий спосіб українці протестували проти політики польських владних структур.

Це судження підтверджується статистичним звітом стану лугової

ліквідована [5, С.248].

В статуті новоствореного товариства зазначалося, що "Луг" – це є руханкове пожежарниче товариство. Воно несе поміч громадянству на випадок стихійних нещастя, але й самих членів товариства виховує на діяльність членів громадянства через культуру тіла й духу" [9].

З початком 1926 року розвиток лугових товариств характеризується певними труднощами, які базувалися на внутрішній, національній основі. Вже в березні 1926 року Жовтневий пленум ЦК КПЗУ зобов'язав комсомол посилити антимілітарську роботу серед учнівської молоді, і зокрема, в "буржуазних спортивно-військових організаціях "Луг"" [2]. Прикро, що долаючи опір польської влади, керівництву лугової організації, крім того, доводилось витратити дорожочинний час на суперечки з КПЗУ, спростувати її амбіційні заяви.

До того ж, у 1926 році виникли гострі суперечки між Луговою організацією та соціалістично-радикальною партією. Суть непорозуміння зводилась до того, що "соціалістично-радикальна партія хотіла захопити Лугову організацію цілком під свої впливи" [11]. Керівництво "Лугів", звичайно ж, було проти цього, адже ще з початку їх діяльності було заявлено, що Лугова організація є позапартійною. Таким чином, розпочинати свою діяльність луговим товариствам довелося в непростих умовах.

Як у січових товариствах, так і в лугових, основою їх педагогічної діяльності була фізкультурно-масова робота. Руханкові вправи мали велике організуюче, дисциплінуюче та виховуюче значення. Масове виконання вправ було дещо новим та незвичним для галицьких селян у післявоєнний період (1914 – 1919) – "видно величезний запал, на площу, де роблять вправи, збігаються всі громадяни села. Навіть найстарший господарі приходять дивитися. Сідають під хатами, під плотами, закурюють люльки тай балакають, як цього син, а того внук роблять вправи" [7].

Як бачимо, руханкові вправи були вагомим засобом виховання. Тут, на нашу думку, доречно згадати вислови І.Боберського – "в тілесному вихованні лежить відродження нашого народу", "тілесні вправи – це твердий шлях, що веде народ до ціли" [8].

Керівництво лугової організації постійно пропагувало та звертало особливу увагу на завдання, які ставляться перед товариством. Зазначалось, що "крім науки фахових руханкових вправ і пожежарничих справ, має товариство також великі культурно-освітні та педагогічні завдання: "Луг" організовує українську молодь, вчить любити український народ і землю, шанувати, цінити життя й красу, виховує українську несвідому масу в українську свідому націю, хоронить молодь від деморалізації корчмами, сільськими гультіпаками та міськими батярами" [3].

Однак, на шляху лугової організації стають неабиякі перешкоди, знову ж таки, внутрішнього характеру. В кінці 1926 року в черговий раз загострились суперечки між "Лугами" та соціалістично-радикальною партією, керівництвом якої "додумалось" накласти на "Луги" податки в розмірі 10 та 20 злотих [6]. Крім того, з метою поширення своїх впливів на

використовується як безпосередньо в шкільній практиці, так і для вивчення стану викладання окремих дисциплін та стану викладання в регіонах. Така система оцінки знань і рівня підготовки, крім справедливості, несе в собі й частку демократизму. Кожен учень, покладаючись на себе, розраховуючи свої сили, уже з перших днів навчання може спланувати і, головне, досягти заданого результату. Крім того, рейтинговий узагальнений показник активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, підвищує відповідальність вчителів за оцінку знань, дає змогу перейти від дискретної жорсткої п'ятибальної оцінки до гнучкої індивідуальної, що забезпечує стимули до безперервного навчання, поглиблення знань [6; с.25].

Тож назріла потреба в цілісній розробці цієї проблеми і обгрунтування системи контролю та оцінки знань, умінь та навиків учнів, яка б відповідала сучасним вимогам щодо організації навчального процесу, це і буде темою нашого подальшого дослідження. Передусім оцінка характеризує рівень засвоєння і якості знань набутих учнями в процесі навчання, а також їх розвиток та готовність до застосування цих знань на практиці і показує відношення між тим, що учень знає з певних питань програми, і тим, що він може знати з цих же питань на даний момент навчання.

На нашу думку це визначення характеризує важливі моменти оцінки, суть якої, однак, набагато глибша і функціонально значуща.

Резюме. В цій статті розглядаються сучасні методи контролю та оцінки знань та навиків школярів та порівняння їх з оцінкою знань школярів ще за радянських часів, характеризується рівень засвоєння і якості знань, набутих учнями в процесі навчання, а також їх розвиток та готовність до застосування цих знань на практиці в сучасній школі.

Ключові слова: знання, контроль, навикі, оцінювання.

Резюме. В этой статье рассматриваются современные методы контроля и оценивания знаний и навыков школьников и сравнение их с оцениванием знаний школьников еще до советских времен, характеризуется уровень усвоения и качество знаний, приобретенные учениками в процессе учения, а также их развитие и готовность к применению этих знаний на практике в современной школе.

Summary. In this article considers the modern methods control and valuing knowledge and skill pupils and the compare of the valuing knowledge pupils another to the socialist's time, reference level of the learning and quality knowledge, acquire of the pupils in the process studies and the to the developments and readiness of the apply of this knowledge on the practical in the modern schools.

Література

1. Берман В.П. Развитие творческих способностей учнів на профильных занятиях з математики // Математика (Шкільний світ). – 2004. – №20. – С. 5-7.
2. Корнієнко Т.Л., Фіготіна В.І. Тематичні оцінювання. 10-11 класи фізико-математичного профілю // Математика в школах України. – 2004. – №26. – С. 16-18; №27. – С. 21-22; №32. – С. 16-18.
3. Самсонов П.И. Тематические и итоговые контрольные работы по алгебре и началам анализа для классов естественнонаучного профиля обучения // Математика в школе. – 2004. – №5. – С. 18-27; №6. – С. 2-12; №9. – С. 8-20.

4. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 49-55.

5. Гурина Р.В. Исследование эффективности профессиональной начальной подготовки специалистов-физиков в профильных физико-математических классах в системе «Школа – вуз» // Образование в современной школе. – 2003. – №8. – С. 32-37.

6. Десятниченко Н. Система подготовки учителя для работы в профильных классах // Директор школы (Шкільний світ). – 2004. – №5. – С. 24-26.

Подано до редакції 13.04.2007 р.

УДК 378.013

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАВДАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Вакулєнко Валентина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, докторант Луганського

національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка

Постановка проблеми. У зв'язку з об'єктивними процесами та

соціальною ситуацією в Україні, які в останні роки пов'язані з розвитком демократизації в суспільстві, перед педагогічною наукою постає комплекс проблем. Особливу увагу заслуговує проблема посилення процесу оновлення та реорганізації вищої педагогічної освіти, важливість утвердження принципів гуманізму, високої моральності та самооцінки як людської особистості, так і її професіоналізму в системі освіти.

Протиріччя між потребами сучасної школи і педагогами, що володіють достатнім рівнем знань і умінь перетворювати педагогічну ситуацію в педагогічне завдання з подальшим її вирішенням, недостатня розробленість цього питання в педагогічній теорії і практиці (обмежена спрямованість педагогічних дисциплін на формування умінь професійно вирішувати педагогічні завдання), відсутність акмеологічного підходу зумовили проблему нашого дослідження.

Діяльність як психологічна категорія в акмеології набуває свого специфічного забарвлення і розглядається як процес вирішення безлічі педагогічних завдань для досягнення якісного результату. Тому акмеологія досліджує продуктивну (ефективну, результативну) діяльність на відміну від непродуктивної і малопродуктивної. Поняття продуктивності діяльності в акмеологічному дослідженні завжди пов'язане з досягненням якісного результату за допомогою раціональних способів вирішення педагогічних завдань. У цьому виявляється професіоналізм педагога. Так, Н. В. Кузьміна відзначає: «Потрібно вчитися опановувати теорією професійної діяльності, схемами і моделями, що дозволяють бути економічнішим у виборі засобів діяльності. Професіоналізм виявляється в тому, як фахівець аналізує виробничу ситуацію, на які ознаки виробничої ситуації орієнтується, як швидко формулює професійні завдання, як антиципірує можливі результату від того або іншого способу вирішення поточних завдань, як ухвалює рішення і реалізує їх на практиці, як порівнює реальні результати з шуканими, як реконструює власну діяльність і її обґрунтовує» [4].

Аналіз досліджень та публікацій. Творчий характер діяльності вчителя/викладача, вплив його особистості на результати навчання і виховання, шляхи формування педагогічної майстерності досліджені в

7. Хом'як І. Забезпечення орфографічної грамотності учнів – важливе завдання школи // Українська мова і література в школі. – 1988. – №2. – С. 12 - 20.

Подано до редакції 19.04.2007 р.

УДК 37.013

ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА „ЛУГ” У СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ В МІЖВОСННІЙ ПЕРІОД ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА

Винищук Олег Теофілович

доцент кафедри педагогіки

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Постановка проблеми. Міжвоєнний період для галицьких українців

характерний пошуком нових форм, методів та засобів боротьби за національне самовизначення, державну незалежність. Одним з таких, безперечно важливих засобів, був луговий рух, який поруч з іншими організаціями спортивного спрямування зробив значний внесок в усвідомлення українцями своєї сутності та ролі серед інших європейських народів. Унеможлививши легальну діяльність проукраїнських сил (політичні партії, об'єднання, товариства) польські владні структури намагалися остаточно ліквідувати державотворчі прагнення українців. За таких умов спорт надавав чи не єдину реальну можливість об'єднання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Близькими до нашого дослідження є напрацювання та наукові розробки ряду авторів, серед яких – І.Андрухів., О.Ващеба, Я.Боднар, В.Мороз, В.Леник, Б.Трофим'як.

Дослідження здійснювалось відповідно до теми 1.1.4 "Історико-методологічні засади розвитку української фізичної культури" Зведеного плану науково-дослідної роботи в сфері фізичної культури і спорту на 2001-2007 рр. Державного комітету молодіжної політики, спорту і туризму України з номером державної реєстрації 0102U002641.

Метою роботи є ретроспективний аналіз становлення та розвитку фізкультурно-спортивного товариства „Луг”, вивчення його ролі та значимості в суспільно-політичних процесах, виховного потенціалу та можливостей використання досвіду у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. 25 березня 1925 року в селі Підберізці Львівського повіту силами Романа Дашкевича та його однодумців постало перше "руханкове товариство і огневої сторожі "Луг"". Дане товариство було аналогом "Січі", про що свідчить документ Львівського воєводства від 4 вересня 1926 року, в якому говориться, що "товариство має намір продовжувати діяльність забороненої Львівської Повітової Січі, яка замінила назву "Січ" на "Луг". Доказом цього є спільні свята луговиків і січовиків, які вони проводили протягом 1925-1926 років. Так, у червні 1925 року на останньому Січовому святі у Львові взяло участь 32 лугових осередки [1, С.60]. Після заборони "Січових Вістей" луговий часопис "Вісті з Лугу" був одночасно і органом "Січей", які ще продовжували діяти.

Отже, цілком закономірно можна вважати луговий рух продовженням січового. Щодо "Січі", то найдовше вона існувала в селі Горбачах Львівського повіту, яка осінню 1930 року (під час "пацифікації") була

Система цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності студентів з позиції системного підходу дає підстави розглядати її як компонент більш широкої сукупності – системи підготовки фахівців у вищому аграрному закладі освіти [3, с.52]. Це свідчить про її взаємодію з системами більш високого порядку (метасистемами).

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі можуть бути спрямовані на розв'язання педагогічної проблеми формування фахівців аграрної сфери (у тому числі їх професійно-термінологічної компетентності), пов'язаної з необхідністю узгодження всіх елементів системи у розрізі викладання блоків дисциплін (природничо-гуманітарних, фахових та спеціальних).

Резюме. Обґрунтовано основні етапи та методологічні підходи формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів. Виділені провідні організаційно-методичні умови її формування та принципи навчання. Подана характеристика ефективної системи цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності студентів.

Ключові слова: термін, професійно-термінологічна компетентність, принципи навчання, педагогічні умови

Резюме. Обосновано основные этапы и методологические подходы формирования профессионально-терминологической компетентности студентов высших аграрных учебных заведений. Выделены ведущие организационно-методические условия ее формирования и принципы обучения. Подана характеристика эффективной системы целеустремленного формирования профессионально-терминологической компетентности студентов.

Ключевые слова: термин, профессионально-терминологическая компетентность, принципы обучения, педагогические условия

Summary. The problem of forming professionally-terminology competence of students of higher educational establishments of agrarian type is examined in the article the basic stages and methodological approaches. The leading organizationally methodical terms of its forming and principles of studies are selected. Description of the effective system of the purposeful forming of professionally-terminology competence of students is given.

Keywords: term, professionally-terminology competence, principles of studies, pedagogical terms.

Література

1. Зверев И., Максимова В. Междисциплинарные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
2. Иоффе А.Ф. О преподавании физики в высшей технической школе // Вестник высшей школы. – 1951. - № 10. – С.17-18.
3. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів. – К.: Редакційно-вид. відділ Наукметодцентру агроосвіти, 1999. – 216 с.
4. Семиченко В. А. Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 40–41.
5. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основи наукових досліджень: Навчальний Посібник. – К.: РННЦ “ДІНІТ”, 2000. – 259 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2 Т. – М.: Педагогика, 1967. – Т. II. – 467 с.

працях багатьох педагогів і психологів (Ю. П. Азарова, А.П. Акімової, Б. Г. Ананьева, Ф. Н. Гоноболіна, С.У. Гончаренка, З. Ф. Ефименко, В.І. Загвязинського, І. А.Зязюна, Н. В. Кузьміної, М.В. Кухарева, Н. Д. Левітова, О.Я. Савченко, С.О. Сисоевої, Г. С. Прозорова, І. У. Страхова, В. О. Сластьоніна, В.О. Сухомлинського, А. І. Щербакова, В. І. Щербини і ін.).

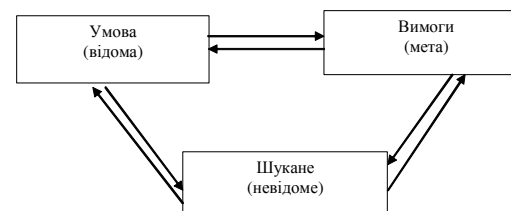
Практична значущість педагогічних завдань в професійній підготовці студентів давно доведена. Цим можна пояснити інтерес дослідників до даної проблеми і появу багатьох збірок педагогічних завдань збірок з окремих проблем виховання пов'язаним з вирішенням педагогічних завдань та декількох навчальних посібників по теорії і практиці аналізу учбово-виховних ситуацій.

Метою статті є: розкрити особливості конструювання і продуктивного вирішення педагогічних завдань, як одного з найважливіших якостей професіоналізму особистості вчителя/педагога.

Виклад основного матеріалу. Термін «завдання» трактують в різних науках широко і неоднозначно: як поставлена мета, яку прагнуть досягти; як доручення, завдання; як питання, що потребує обмірковування на підставі певних знань; як проблема і таке інше.

І таке використання змішуваних термінів цілком правомірно, оскільки, наприклад, в освітньому процесі викладачу доводиться вирішувати і педагогічні завдання, і досягати педагогічної мети, і вирішувати педагогічні проблеми. Отже розглянемо співвідношення понять «завдання», «мета» і «проблема», а також яким чином співвідносяться в реальному освітньому процесі «педагогічне завдання», «педагогічна метадіяльність» і «педагогічна проблема».

У загальному плані, завдання це наведено в певних умовах (наприклад, в проблемній ситуації) мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням умов, згідно певної процедури [6]. Будь-яке завдання охоплює вимоги (мета), умову (відоме) і шукане (невідоме), що формулюється в питанні. Між цими елементами існують певні зв'язки і залежності, за рахунок яких здійснюється пошук і визначення невідомих елементів через відомі. На нашу думку, структуру будь-якого завдання можна представити такою схемою:



Ці ж компоненти можна виділити і в педагогічному завданні. Н. В. Кузьміна в одній з ранніх своїх робіт дає таке визначення педагогічному завданню: «Творче педагогічне завдання – це проблемна ситуація, що

виникає в процесі навчання або виховання, в якому повинне бути досягнуте узгодження дій між викладачем і студентом в цілях формування у них знань, умінь і навичок. Узгодження взаємодій, підлеглих цілям навчання, приводить до вирішення завдання» [3]. Н. В. Кузьміна також досліджувала процес виникнення педагогічного завдання і визначила його таким чином: «Завдання виникає в разі, коли потреби перейти з одного стану до іншого. Педагогічне завдання теж виникає кожний раз тоді, коли потрібно перевести тих що вчаться з одного стану в інший» [5].

При цьому не тільки той, хто навчається переходить на новий рівень, але і сам педагог, оскільки не можна розвивати учнів/студентів, не розвиваючи себе. Розвиток учня/студента пов'язано з саморозвитком педагога. Слід також відзначити, що перехід учня або педагога з однієї системи навчання в іншу завжди викликає певні труднощі і проблеми, пов'язані з досягненням нового рівня в новій системі. Такий рівень в новій педагогічній системі можливо досягти тільки в процесі вирішення педагогічних завдань. Тому педагогічне завдання виникає:

1. Тоді, коли потрібно зробити перехід учня/студента з одного стану в інший (в рамках однієї педагогічної системи);
2. Тоді, коли педагог робить перехід/перекладати, переказувати/учня/студента з однієї педагогічної системи в іншу педагогічну систему;
3. Тоді, коли сам педагог намагається перейти з одного стану професійної діяльності в інший (в рамках однієї педагогічної системи);
4. Тоді, коли вчитель переходить з однієї педагогічної системи в іншу педагогічну систему.

Акмеологічне завдання доцільно розглядати як основну одиницю (ядро) в базовому понятті «професійна діяльність», оскільки продуктивність цієї діяльності (тобто її висока ефективність і результативність) виявляється перш за все в якісному вирішенні акмеологічних завдань. Основу акмеологічних технологій складають також акмеологічні завдання, сформульовані для вирішення кардинальних суперечностей в освіті, а також проблем тих хто навчає і тих хто вчиться.

Акмеологічне завдання – це мікроетап освітнього процесу, в якому здійснюється загальний і професійний саморозвиток викладача і студента (або учнів). Наскільки в акмеологічному завданні буде прорахована творча самореалізація учасників освітнього процесу на шляху до досягнення шуканого результату, можна судити про якісні перевершення в розвитку «Я-концепції» особистості і діяльності тих хто вчиться, з одного боку, а також майстерності викладача і правильності вибраної ним стратегії.

Акмеологічне завдання в освітньому процесі виникає тоді, коли потрібно перевести об'єкт з одного стану в інший. Воно не виникає спонтанно і конструюється викладачем на основі комплексної діагностики (психологічної і педагогічної) з виділенням проблем функціонуючого об'єкту.

Складається воно з тих же компонентів, що і освітній процес: педагоги, вихованці (учні, студенти), зміст і засоби. Обов'язковими компонентами виділяють:

структурування змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів.

Важливим фактором формування професійно-термінологічної компетентності можуть бути методи навчання як упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів щодо вирішення певних навчально-виховних цілей. Основними педагогічними умовами забезпечення дієвості означеного фактору є оптимальність добору методів навчання та реалізація системи методів навчання, спрямованих на поетапне оволодіння професійною термінологією.

Основні принципи, фактори та умови формування професійно-термінологічної компетентності створюють об'єктивні можливості застосування системи цілеспрямованого формування досліджуваної компетентності і в інших навчальних закладах.

Висновки. Вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах аграрної освіти дає бажані результати тоді, коли проводиться в системі. Але системний підхід означає не однозначність зміни всіх і всього, а вироблення науковцями реальної послідовності заходів щодо поступового скерування освіти у бажаному напрямі без катаклізмів і надмірних прискорень. Іншими словами, в системі вдосконалення навчально-виховного процесу мають бути охоплені всі його численні ланки, але кожна з них, відображаючи загальні закономірності, водночас має свою, притаманну лише їй, специфіку.

Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних закладів освіти визначається як система, функціонування якої обумовлюється багатьма чинниками (психолого-педагогічними факторами, умовами та принципами навчання). Для її формування необхідна відповідна організація навчального процесу та створення сприятливих психолого-педагогічних умов. Зокрема, провідними організаційно-методичними умовами є: сформованість професійної педагогічної компетентності викладача, добір і структурування змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів; реалізація системи методів навчання, спрямованих на поетапне оволодіння професійною термінологією. Термінологічні знання повинні формуватись на загальнодидактичних принципах (науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності й послідовності навчання, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до студентів тощо), конкретизуватись певними принципами навчання (міждисциплінарності, орієнтації на майбутню професійну діяльність).

Система цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності студентів реально зв'язує цілі, зміст навчального матеріалу, виклад, учіння, навчальне мікросередовище, що забезпечує її цілісність. Цілком очевидно, що вилучення одного з компонентів сукупності порушить її функціональні зв'язки. Всі підсистеми тісно пов'язані між собою, а поза нею вони втрачають свою функціональну спрямованість. Іншими словами, існує принципова неможливість зведення властивостей системи до суми властивостей її складових елементів.

взаємозумовленості характеру пізнавальних інтересів та потреб студентів, мотивації й результативності навчання. На позитивне ставлення студентів до навчання впливає сформованість пізнавальних потреб. Стан студента при цьому характеризується бажанням навчатись, займатись навчально-пізнавальною діяльністю в цілком певній галузі. Отже, основним завданням викладачів необхідно вважати надання допомоги студентам у розвитку пізнавальних потреб. Варто відзначити, що проблема формування пізнавальних потреб студентів дуже актуальна і потребує самостійного дослідження.

Необхідно пам'ятати, що якщо студент уникає навчально-пізнавальної діяльності, то з часом потреба згасає, стає все важче збудити мотивацію до оволодіння професійною мовою, а тому вчитися треба постійно, послідовно і систематично.

Студенти однієї і тієї ж групи, по-різному засвоюють професійні терміни. Їх ініціатива, енергійність в оволодінні знаннями дуже відрізняються. Результативність навчання значною мірою залежить від пізнавальних здібностей студента. Під здібностями розуміють індивідуальні особливості людини, які мають відношення до успішності виконання певної діяльності. Здібності поділяють на загальні та спеціальні (Б.Теплов, В.Крутецький, Н.Кузьміна, М.Лейтес, А.Петровський, В.Сидоренко тощо.). Загальні здібності відповідають вимогам не одного, а багатьох видів діяльності. Їх пов'язують із здатністю людини успішно вивчати загальноосвітні предмети, або ж займатися різними видами діяльності одночасно. До загальних здібностей відносять: 1) здібність розуміти мову; 2) здібність швидко знайти потрібне слово; 3) здібність рахувати (це не слід прирівнювати до математичних здібностей); 4) здібність логічно мислити; 5) здібність до сприйняття; 6) здібність до запам'ятовування.

Спеціальні здібності відповідають більш вузькому колу вимог даної діяльності. О.Леонтьєв підкреслює, що специфічні людські здібності та якості не передаються людям завдяки біологічній спадковості, а формуються в них у процесі засвоєння культури, створеної попередніми поколіннями. Разом з тим, на розвиток людини накладають відбиток і природжені задатки, але вони в цілому не впливають на якість можливих досягнень її духовного розвитку, а проявляються у спеціальних, головним чином, динамічних рисах її діяльності [3, с.46]. Розвиток професійних творчих здібностей – процес досить складний і глибоко діалектичний. Основними з них є психолого-гносеологічні, що ґрунтуються на інерції думки, стереотипності мислення. Отже, пізнавальні здібності студентів є дієвим фактором формування професійно-термінологічної компетентності у майбутній фаховій діяльності.

Для формування професійно-термінологічної компетентності студентів необхідно не тільки створення сприятливих психолого-педагогічних умов, а й відповідна організація навчального процесу. Зокрема, провідними організаційно-методичними факторами є: сформованість професійної педагогічної компетентності викладача, відбір і

1. Початкову умову, яку називають станом А або «входом» (за Н. В. Кузьміною [5].) або початковим станом предмету (за В. О. Сластьоніним [7].).

2. Стан, який потрібно досягти, званий станом Б або «виходом» (за Н. В. Кузьміною [5].) або модель необхідного стану (за В. О. Сластьоніним [7].). Таким чином, у всякому педагогічному завданні є початкова умова (відоме) – перший компонент педагогічного завдання. Їм є початковий стан «предмету». Предметом в цьому випадку виступають особистісні якості учня або особливості його діяльності, які повинні бути перетворені в новий стан в результаті вирішення педагогічного завдання.

Другим компонентом педагогічного завдання ми виділяємо педагогічну ситуацію.

Аналіз збірок педагогічних завдань, розділів навчальних посібників, в яких надаються педагогічні завдання (2, 1 тощо). виявив змінення понять «педагогічне завдання» і «педагогічна ситуація». В основному автори рекомендують в цих виданнях вирішувати студентам педагогічні завдання, пропонуючи насправді для цього педагогічні ситуації. «Педагогічне завдання» і «педагогічна ситуація» – це принципово різні поняття, оскільки відображають різні реалії. Тому виникає необхідність чіткого розмежування.

Л. Ф. Спірін розуміє педагогічну ситуацію як об'єктивний стан педагогічної системи в певний період часу. В результаті аналізу цієї ситуації виникає, на думку автора, проблема, яка відображена у формі питання або комплексу питань, пов'язаних із з'ясуванням суті явищ або процесів, що відбуваються в педагогічній системі. У цьому сенсі і сама ситуація є проблемною [8].

Найбільш вдалими, на наш погляд, є ознаки педагогічної ситуації, виділені В. М. Тарасовою. А саме:

1. Педагогічна ситуація є лише умовою педагогічного завдання, в якій позначена проблема. Тому сама педагогічна ситуація нічого не вирішує. Вона лише вказує на обставини, в яких виникла проблема.

2. Педагогічну ситуацію можна позначити, проаналізувати, з неї можна тактовно або нетактовно вийти, але вирішити педагогічну ситуацію не можна. Вирішити можна тільки педагогічне завдання, зробивши педагогічну ситуацію умовою педагогічного завдання.

Слід зазначити, що «проблема» і «завдання» – це також два різні поняття. Проблема (від грецької. *problema* – задача, завдання) – це усвідомлення суб'єктом неможливості вирішити труднощі і суперечності, що виникли в даній ситуації, засобами наявного знання і досвіду [6]. На відміну від педагогічних завдань, педагогічна проблема «визнається як така суперечлива ситуація, в якій мають місце протилежні позиції при поясненні одних і тих же об'ємів, явищ і відносин між ними. Це не формально-логічна, а діалектична суперечність усередині єдиного педагогічного явища або процесу, яка «роздвоює» його на протилежності і вимагає побудови теорії (наприклад, конструкції педагогічного завдання). Вирішення педагогічних протиріч, що є стрижнем проблеми, виступає джерелом

розвитку учасників педагогічної системи (педагогів, учнів).

Проблема бере свій початок в проблемній ситуації. Проблемна ситуація (від грецької – *problema* - задача, завдання і латинської - *situatio* – положення) – це, по-перше, співвідношення обставин і умов в яких розгортається діяльність індивіда або групи, що мають протиріччя і не мають однозначного їх вирішення; по-друге, психологічна модель умов породження мислення на основі ситуативно виникаючої пізнавальної потреби, форма зв'язку суб'єкта з об'єктом пізнання [6]. Проблемна ситуація характеризує взаємодію суб'єкта і його оточення, а також психічний стан кожної особистості, включеної в об'єктивне і суперечливе за своїм змістом середовище.

Таким чином, проблемна педагогічна ситуація є генетично первинною що до відношення педагогічних завдань і педагогічних проблем. Для вирішення педагогічної проблеми вона повинна бути перетворена на творче педагогічне завдання, що дозволяє перевіряти моделі тих чи інших свідомих або інтуїтивних рішень.

Стан предмету, якого потрібно досягти, – це мета вирішення педагогічного завдання або прогнозований результат. У педагогічному завданні він однорівневий, оскільки пов'язаний з реалізацією якоїсь однієї з функцій освітнього процесу (освітньої, виховної, розвивальної і т. д.) відповідно до якої вирішувалося педагогічне завдання.

Отже, педагогічну мету можна розглядати як структурний елемент педагогічного завдання, як прогнозований, передбачуваний результат її вирішення. В цьому випадку досягнення мети можливе тільки через вирішення педагогічного завдання. Перш ніж показати, що досягнення педагогічної мети можливе і іншим шляхом, де мета виступає як самостійна одиниця педагогічного процесу, зупинимося ще на одному важливому компоненті педагогічного завдання. Це способи досягнення прогнозованого результату (або мета в педагогічному завданні).

Педагогічне завдання, на думку Н. В. Кузьміної, усвідомлюється як завдання при наступних обставинах:

1. Коли в процесі педагогічної діяльності виникає ускладнення, подолати яке можна декількома способами (якщо немає різних способів досягнення необхідного результату, то немає і педагогічного завдання);

2. Коли потребується знаходження переважного способу досягнення бажаного результату (основна ознака, за якою потрібне рішення вибирається з безлічі можливих, зветься критерієм);

3. Коли має місце система обмежень при переході із стану «А» в стан «Б» (наприклад, застосування певних засобів, певних педагогічних правил, дотримання плану роботи педагогічної системи, традиціям, обставинам і т. ін.) [4].

Таким чином, в кожному педагогічному завданні є набір декількох способів досягнення результату, які висловлюються в методах, прийомах, засобах і змісті. Викладач за певними критеріями відбирає з них найбільш раціональні. Головними критеріями при відборі є:

1. Облік особливостей об'єкту проблемної ситуації (особливості

грамотних фахівців. Міжпредметні зв'язки у навчанні було висвітлено ще у працях К.Д. Ушинського, який зазначав, що “неприйнятним” є той навчальний процес, де “одна наука йде слідом за іншою, ніде не перетинаючись, хоча це і впорядковано у програмі та хаотично в голові учня” [6, с.202]. Зауважимо, що до сьогодні у вітчизняній науці не існує єдиного погляду на міжпредметні зв'язки. Одні вчені тлумачать їх як дидактичний принцип (М. Левін, Н. Лошкарьова, В. Максимова, С. Рашкова), інші як дидактичну (В. Хомутський, В. Федорова, В. Максимова, А. Усова, М. Черкес-Заде) чи педагогічну (Ф. Соколова) умову.

Міжпредметні зв'язки класифіковано за видами знань і за видами діяльності. На рівні знань вони розкриваються за допомогою мови, теорії або прикладної частини. Здійснення зв'язків на рівні видів діяльності досягається різноманітними методами навчання і організаційними формами. Виходячи зі спільності структури навчальних предметів і структури процесу навчання, деякі автори розрізняють змістово-інформаційні, операційно-діяльнісні та організаційно-методичні зв'язки [1]. На думку В.А. Семиченко, кожна навчальна дисципліна формує в майбутніх фахівців професійні якості трьох рівнів інтеграції: інтропредметні (знання, уміння і навички, які становлять специфіку тієї чи іншої галузі науки), інтерпредметні (міжпредметні, що формуються спільним причинно-наслідковим впливом комплексів навчальних дисциплін) і метапредметні (інтегративні якості, що утворюються як результат впливу всієї системи професійної підготовки) [4, с.40].

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, необхідними майбутньому фахівцю, вже з перших занять. Цей принцип виявляється в тому, що вивчення термінологічної лексики зумовлене життєвою потребою, намаганням постійно вдосконалювати мовлення студентів, збагачення їхнього словникового запасу залежно від профілю підготовки студентів [2, с.17]. Таким чином, навчальна діяльність поступово трансформується у професійну, проходячи ряд перехідних форм. Така логіка підготовки фахівців передбачає ґрунтовне оволодіння теоретичними професійно-термінологічними знаннями, формуванням практичних вмінь і навичок.

Допомогти усвідомити студентам значущість професійно-термінологічної компетентності у майбутній фаховій діяльності – прямий обов'язок викладачів та важлива педагогічна умова формування досліджуваної компетентності. Формувати професійну спрямованість – означає закріплювати позитивне ставлення до майбутньої професії, схильність до неї, прагнення набути якісних знань та застосувати їх до вирішення задач виробництва, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах студента. Ставлення до професії є необхідною передумовою для розвитку професійної мотивації. Процес розвитку професійних мотивів відбувається безпосередньо в навчальній діяльності, але не можна недооцінювати значення цієї передумови.

Дослідження С.Л. Рубінштейна, Г.І. Щукіної, О.Ю. Осадько та інших вчених свідчать про наявність безпосереднього зв'язку і

студентів термінологічною лексикою, пов'язаною з науковим стилем мовлення і термінотворенням. Науковість навчання полягає у засвоєнні студентами адекватного змісту кожного терміна і смислового розрізнення, правильного наукового їх пояснення і оволодіння прийомами термінотворення.

Реалізація принципу свідомого засвоєння термінів передбачає побудову експериментальної методики на основі єдності розвитку мовлення, мови і мислення, слова і поняття, наукових понять і термінів. З процесами свідомого вивчення термінів безпосередньо пов'язаний інтерферуючий вплив різноманітних факторів на формування мовленнєвих умінь та навичок. Інтерференція – порушення мовної норми під впливом іншої мовної норми. Виділяють інтерференцію зовнішню (вплив інших мов) та інтерференцію внутрішню (вплив схожих елементів один на одного в межах однієї мови). Розмежовують інтерференцію на рівні мови та на рівні мовлення [7, с.14]: випадковий схожий збіг у звучанні латинського (грецького) слова й українського, які не мають спільного походження (так, пишуть замість “білірубін” – від лат. *bilirubin* – жовтий пігмент – білорубін, “залізодефіцитний” - замість “залозодефіцитний”); випадковий збіг у звучанні з іншим латинським (грецьким) словом (поплутування терміноелементів *neuron* – нерв) і *nephros* – нирка) – такі збіги можуть викликати неправильне, спотворене розуміння семантики самого терміна.

Такого типу помилки можуть бути викликані неправильним членуванням морфем, що є найскладнішим, оскільки вимагає доволі ґрунтовних знань класичних мов. Було виявлено, що помітна кількість студентів не знає семантики професійних термінів та терміноелементів латинського та давньогрецького походження. Лише свідомий підхід (та й про механічний у навчанні термінів говорити дуже важко) може застеретти від застосування помилок. Для цього пропонується з'ясування етимології слова, встановлення його латинського чи грецького етимона, визначення семантики, поділ на морфемі.

Принцип систематичності й послідовності навчання зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності студентів. Важливо, щоб професійні терміни засвоювались студентами не ізольовано одне від одного, а певними комплексами. Це має бути враховано в текстах вправ, у яких потрібно подавати матеріал на основі смислових, лексико-граматичних, словотвірних, стилістичних особливостей.

Головна ознака міцності знань – свідоме і ґрунтовне засвоєння фахових термінів (обсяг утриманих у пам'яті елементів (одиниць) професійної термінології).

У результаті наукового пошуку виокремлено специфічну норму, дотримання якої сприяє ефективності формування професійно-термінологічної компетентності у майбутній фаховій діяльності. Так, принцип міждисциплінарності зобов'язаний всі термінологічні знання, одержані під час вивчення спеціальних дисциплін, згрупувати у певну систему знань, яка б мала на меті навчати та виховувати термінологічно

учнів/студентів);

2. Досягнення найбільш якісного результату за менший проміжок часу;

3. Мінімально можливі витрати зусиль на отримання якісного результату;

4. Наявність узагальнених способів, які згортають дрібні дії.

Відзначимо, що при рішенні педагогічного завдання цілком можливе вирішення деяких супутніх педагогічних завдань. Це завдання, які вчитель вирішує під час роботи, підсилюючи результат в вирішенні головного педагогічного завдання. При аналізі результатів освітнього процесу (реальний результат педагогічного завдання) слід розрізняти:

1. Функціональний результат (форми і методи виховання, навчання, розвитку і корекції, які вчитель використовує в роботі з учнями);

2. Супутній результат (деякі невеликі досягнення або зміни, які отримує вчитель при роботі з учнями на шляху до свого головного результату);

3. Психологічні продукти педагогічної діяльності (поява новоутворень в особистості учня). Ми дотримуємося думки, що психологічні продукти педагогічної діяльності - це головний підсумок вирішення педагогічного завдання.

Таким чином, акмеологічні завдання це мікросистема, в якій кожен компонент є підсистема (акмеологічна ситуація; прогнозований результат; стратегії як система ідей; технології як цілеспрямована і впорядкована система способів діяльності, збудованих в певній логічній послідовності і орієнтованих на досягнення діагностичного прогнозованого результату: саморефлексія як комплекс самоконтролю, самоаналізу і самооцінки).

Існує три типи акмеологічних завдань: **мотиваційно-ціннісні** (через які викладач змінює негативну мотивацію учнів/студентів на позитивну і озброює їх гуманістичними цінностями – освіченістю, творчістю, культурою спілкування і т. д.), **пропедевтичні або розвиваючі** (розвивають потенціал особистості, і вищі психічні функції), **коректувальні** (відновлюють тимчасово втрачені з різних причин резерви особистості, змінюють пасивну і егоїстичну спрямованість особистості, долають проблеми в учбово-пізнавальній діяльності, інтелектуальній і емоційно-вольовій сферах, а також знаннях і вміннях).

От чому конструювання і вирішення акмеологічних завдань різних типів робить освітній процес керованим, а викладача веде до вищих професійних досягнень.

Висновки. Уміння усвідомлено конструювати і продуктивно вирішувати педагогічні завдання, як одні з найважливіших якостей професіоналізму особистості педагога, властиво вчителям з високим рівнем діяльності. Результатом вирішення педагогічного завдання є зміни в особистості того, хто навчається або навчаються. При цьому відбуваються зміни як в особистості, так і в діяльності самого педагога: систематизуються його професійні знання, уміння і навички, змінюється відношення/ставлення до учня, якого починає/розпочинати, зачинати/

сприйматися як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, професійно-педагогічна діяльність стає цілеспрямованою, удосконалюється відношення рефлексії педагога до власної діяльності, педагог прагне не тільки викладати свій предмет, але і вирішувати проблеми того, кого навчає.

Резюме. В статье кратко рассмотрена практическая значимость решения акмеологических задач в профессиональной подготовке будущих педагогов. Акмеологическая задача рассматривается как основная единица в базовом понятии «профессиональная деятельность», так как продуктивность этой деятельности проявляется в качественном решении акмеологических задач.

Ключевые слова: акмеологическая задача, акмеологическая ситуация, педагогическая цель.

Резюме. У статті стисло розглянуто практичну значущість вирішення акмеологічних завдань в професійній підготовці майбутніх педагогів. Акмеологічне завдання розглядається як основна одиниця в базовому понятті «професійна діяльність», оскільки продуктивність цієї діяльності виявляється в якісному вирішенні акмеологічних завдань.

Ключові слова: акмеологічне завдання, акмеологічна ситуація, педагогічна мета.

Summary. Practical value of the decision of akmeological problems of future teachers professional training is short considered in article. Akmeological problem is considered as the main unit in base notion “professional activity” since productivity of this activity is revealed in qualitative decision of akmeological problems.

Література

1. Засобина Г.А. и др. Практикум по педагогике. Учебн. пособие для учащихся педагогических училищ. М., Просвещение, 1986. - 111 с.
2. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач Учебн. пособие для студентов педагогических институтов. М., Просвещение, 1987. - 144 с.
3. Кузьмина Н.В. Обучение основам профессионального мастерства в высшей школе как научная проблема // Социально- психологические, педагогические и методические проблемы повышения эффективности учебного процесса в высшей школе, Л., 1972. - 80 с.
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. -2-е изд., испр. и доп.- СПб.: Политехника, 2002. - 188 с.
5. Основы вузовской педагогики: учебн. пособие/ Под. ред. Н.В. Кузьминой и А.И. Укрлина., Л. 1972. - 189 с.
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., исп. и доп. М., Политиздат, 1990. - 494 с.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебн. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., Школа – Пресс, 1997. - 512 с.
8. Спирин Л.Ф. Эвристические обучающие программы для занятий по педагогике. Кострома, Костромской пед. институт, 1979. - 126 с.

Подано до редакції 02.03.2007 р.

термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Для досягнення мети ставились такі завдання: уточнення сутності професійно-термінологічної компетентності студентів та моделювання її розвитку; обґрунтування принципів навчання та реалізація їх у педагогічній системі цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності студентів; визначення основних факторів формування професійно-термінологічної компетентності та педагогічних умов її реалізації.

Виклад основного матеріалу. У вищих навчальних закладах освіти низький рівень володіння спеціальною професійною термінологією зумовлює в багатьох студентів неспроможність адекватно сприйняти, об'єктивно оцінити та ґрунтовно засвоїти необхідний мінімум науково-навчальної інформації. Як свідчить практика, більшість з них не володіють прийомами опрацювання наукового тексту, намагаються механічно запам'ятати прочитане або почуте. У результаті цього формуються розрізнені, несистематизовані, поверхові знання, що не забезпечують цілісного уявлення про предмет наукового пізнання.

Процес формування професійно-термінологічної компетентності студентів є складним, суперечливим і багатоетапним. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень проблеми, власного теоретичного пошуку виявлено, що професійні термінологічні знання виступають основою для вищої форми людського пізнання – професійного мислення. Так, формування професійно-термінологічної компетентності передбачає: оволодіння понятійно-термінологічною підсистемою фахових дисциплін; професійно-термінологічну грамотність в усному і писемному мовленні; уміння вести бесіду, переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами, тобто розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування.

Однак, без урахування всіх нюансів світоглядно-педагогічних аспектів, визначення всієї гами компонентів, що впливають на свідомість молоді, неможливо створити цілісну систему формування досліджуваної компетентності. Системний підхід є одним із провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань. Системою називається будь-яке складне явище, “...упорядкована сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, і яка спрямована на досягнення певної мети” [5, с.135]. Високий рівень професійно-термінологічної компетентності випускників є кінцевим результатом функціонування запропонованої системи.

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що термінологічні знання повинні формуватись на загальнодидактичних принципах (науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності й послідовності навчання, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до студентів і т.д.) і конкретизуватись специфічними принципами навчання (міждисциплінарності, орієнтації на майбутню професійну діяльність).

Принцип науковості передбачає збагачення словникового запасу

7. Шаповалова, Л.М. Использование зарубежного опыта изучения гуманитарных дисциплин при формировании коммуникативных умений учащихся [Электронный ресурс].: дис...канд. пед. наук: 13.00.01/ Л.М. Шаповалова; – М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).

Подано до редакції 15.03.2007 р.

УДК 371.134.001.4/8:63

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРНИКІВ

*Вікторова Леся Вікторівна
аспірантка кафедри педагогіки,
Національний аграрний університет*

Постановка проблеми. Засвоєння студентами сучасної професійної термінології реалізує комунікативно-прагматичну мету: досягнення високого культурного рівня фахівця та його мовлення. Особливої актуальності ця проблема набуває у студентів-аграрників, оскільки знання термінології є для них передумовою не лише успішної навчальної, але й подальшої професійної діяльності.

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки студентів вищих аграрних закладів, можна стверджувати, що на сьогодні ще недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування у студентів професійно-термінологічної компетентності. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку в навчальних закладах, об'єктивної оцінки пропонувані технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості термінологічної підготовки випускників.

Водночас зауважимо, що значна кількість дисертаційних досліджень присвячена розгляду методичних питань збагачення словникового запасу учнів та студентів вищої школи. Важливий внесок у розробку питань формування термінологічної лексики зробили Л. Бобова, З. Гирич, Н. Голуб, Л. Кожуховська, Т. Коршун, Т. Лановик, Т. Левченко, К. Пономарьова, Л. Попова, Т. Потоцька, В. Тихоша, Г. Ткачук, Н. Чепелюк тощо. Суттєва робота з формування спеціальної термінології у студентів вищих закладів проводиться російськими вченими. Так, під керівництвом талановитого педагога, лінгвіста Ф.К. Троїцького було створено цілу низку цінних методичних посібників для студентів. Під керівництвом професора Н.Т. Соколової викладачі іноземних та латинської мов (Л.А. Татарінова, А.Ф. Драгунова, В.Б. Куракіна, В.Л. Яровенко) обирають термінологічну спрямованість своїх наукових досліджень.

Здійснені дослідження свідчать про наявність значних відмінностей у підходах до теоретичних засад формування професійно-термінологічної компетентності. Крім того, слід констатувати відсутність системних педагогічних досліджень, що гальмує розробку і впровадження у навчально-виховний процес нових педагогічних технологій.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження – виявити та обґрунтувати методологічні підходи до формування професійно-

УДК 372.833.1 (042)

КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТНІХ СИТУАЦІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Варецька Олена Володимирівна,
старший викладач кафедри педагогічної майстерності
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливішими науковими або практичним і завданнями. Виховання дітей та молоді в умовах ринкової економіки набуває ваги як чинник економічного, соціального, культурного розвитку, збереження духовних, національних, особистісних цінностей. Долю майбутнього суспільства вирішуватиме всебічно розвинена, компетентна особистість, здатна до самостійного мислення, соціального вибору, суспільно корисної діяльності. Підґрунтя цих якостей закладається в початковій школі, зокрема завдяки економічному вихованню.

Аналіз педагогічного досвіду, шкільної практики свідчить, що загальноосвітня школа не забезпечує умов для економічного виховання. Воно починається занадто пізно - з 10 класу - при необхідності його започаткування з першого класу. У цьому процесі вихованню духовності уваги не приділяється. Також існують певні упередження щодо віку молодшого школяра, складності опанування економічними термінами. Вирішенню виховної задачі перешкоджає невідповідність вчителів до здійснення економічного виховання, недостатній зв'язок теорії виховання з теорією освіти та дидактикою. Проблема безпосередньо стосується предметних методик. Крім цього, як зазначає Н. Щуркова, "урок зібрав у собі всі проблеми шкільного виховання, відобразив загальний облік школи та стан справ виховання дітей". [3, с.3]. Ситуація сучасного уроку - це ситуація прощання з уроком суворим та зустріч з вільним уроком, який "породжений прагненням гуманізувати дійсність, визнати людину як найвищу цінність, надати людині максимум волі для індивідуального розвитку, ствердити у повсякденній реальності цінності гідного життя" [3, с.5]. У зв'язку з цим постає проблема конструювання освітніх ситуацій у діяльності сучасного педагога в економічному вихованні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор

Слід зазначити, що проблема економічного виховання завжди була у колі досліджень багатьох науковців. У різні історичні часи представники наукової думки висловлювали своє розуміння економічного виховання на філософському (В. Демичев, І. Іткін, В. Попов, А. Уледов тощо.), педагогічному (А. Аменд, П. Блонський, Ю. Васильєв, Л. Епштейн, Я. Коменський, Дж. Локк, А. Макаренко, Л. Пономарьов, І. Сасова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Е. Фромм, К. Хесс, М. Шелгунов, С. Шацький, Б. Шемякін, О. Шпак тощо.) рівні. Так чи інакше, а усі науковці торкалися певних вихованих, навчальних ситуацій.

Питання соціально-економічного виховання на основі діяльнісного

підходу вивчали Л. Байбородова, О. Леонтєв, А. Нісімчук, С. Рубінштейн тощо. Основні ідеї вдосконалення процесу фахової підготовки особистості вчителя знайшли своє відображення у працях видатних педагогів К. Ушинського, П. Лесгафта, П. Блонського, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших.

Ми зупинимося на тих роботах, які мають значення для досліджуваної проблеми. Так, А. Аменд вперше розробив питання організації економічного виховання у поєднанні з моральним у початковій школі, висвітлив особливості планування навчальної, позакласної роботи з економічного виховання. Науковець вважав за необхідне в економічному вихованні здійснювати індивідуальний підхід, враховувати зміну кола діяльності, мотиви поведінки, вікові особливості (повідомлення не складних економічних знань, знайомство в популярній формі з економікою рідного краю) [1, с.40]. А. Аменд був стурбований недостатньою підготовленістю вчителів, їх невмінням конструювати освітні ситуації з економічного виховання, малоефективним застосуванням економічних знань у процесі трудового навчання, міжпредметних зв'язків, використання фольклору.

Науковці І. Сасова та А. Аменд стверджували, що відсутність спеціального предмету ускладнює вирішення задач економічного виховання, тому пропонували здійснювати міжпредметні зв'язки в процесі викладання всіх загальноосвітніх дисциплін. Ними був визначений тезаурус економічних понять для учнів загальноосвітньої школи, описані деякі навчальні ситуації [4, с.8].

А. Федоровим розглянуто різноманітні ситуації з економічного виховання молодших школярів на уроках, у позашкільній діяльності, у родині [5, с.18].

Удосконаленню економічної, методичної підготовки вчителів, економічній освіті, вихованню школярів присвячені роботи П. Бойчука, О. Павелків, І. Рябової та інших, методичному забезпеченню викладання економіки в початкових класах - напрацювання О. Божко, Ю. Лелюк та інших. Дослідження Н. Кривошеї доводять, необхідність системного впровадження у педагогічний процес знайомство дітей з професіями, створення ігрових ситуацій, використання різних видів діяльності, підготовки вихователів, батьків до економічного виховання [2, с. 21].

Незважаючи на численні дослідження економічного виховання, *не висвітленим* достатньо залишається конструювання освітніх ситуацій у діяльності вчителя початкових класів з економічного виховання молодших школярів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Тому за *мету даної статті* ми визначили висвітлити методiku конструювання та впровадження освітніх ситуацій в діяльності вчителя початкових класів з економічного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вихідними у діяльності з економічного виховання молодших школярів та підготовки

establishes the need of analyzing foreign pedagogic experience as a multilevel structure. The countries of progressive pedagogic experience in teaching foreign languages are identified. Thus foreign pedagogic experience is proposed to analyze as conditioned by the cultural peculiarities of its origins.

Keywords: teaching foreign languages, foreign pedagogic experience, progressive experience, multilevel structure of foreign pedagogic experience, cultural peculiarities

Резюме. Изучение зарубежного прогрессивного педагогического опыта иноязычного образования выявляет и актуализирует ценные достижения, накопленные в зарубежной иноязычной теории и практике. С целью оптимизации работы с элементами ЗПО в статье разделены понятия «педагогический опыт» и «зарубежный педагогический опыт» (ЗПО). Определена диалектическая сущность ЗПО. Выделены страны, чей опыт рассматривается в качестве передового в области иноязычного образования. Обоснована необходимость рассмотрения ЗПО в совокупности уровней, а также культурная обусловленность ЗПО.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, зарубежный педагогический опыт, прогрессивный опыт, уровни зарубежного педагогического опыта, культурная обусловленность зарубежного педагогического опыта.

Резюме. Вивчення зарубіжного прогресивного педагогічного досвіду (ЗПД) іншомовної освіти здатне виявляти й актуалізувати для вітчизняних фахівців коштовні досягнення зарубіжної іншомовної теорії й практики. Розділені поняття «педагогічний досвід» і «зарубіжний педагогічний досвід». Визначена діалектична сутність ЗПД. Виділені країни, чий досвід розглядається в якості передового в галузі іншомовної освіти. Обґрунтовується необхідність розглядати ЗПД в сукупності рівнів, а також культурна обумовленість ЗПД.

Ключові слова: навчання іноземним мовам; зарубіжний педагогічний досвід; прогресивний досвід; рівні зарубіжного педагогічного досвіду; культурна обумовленість зарубіжного педагогічного досвіду.

Литература

1. Баранова, Н.П. О зарубежных моделях конструирования образовательного процесса / Н.П.Баранова // Вестник МГЛУ. Сер. 2. Психология. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков. –1999. – №1. С. 51-54.
2. Бондарев, В.Г. Современные парадигмы в образовании на пути к целостности и самоорганизации. / В.Г. Бондарев. – Мн.: НИО, 2003. – 128с.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538с.
4. Использование данных педагогического диагностирования в обосновании стратегии развития образования: методическое пособие; под общ. ред. Я.С.Турбовского. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 86с;
5. Кравцова, А.Ю. Совершенствование системы подготовки будущих учителей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях модернизации образования (на материале зарубежных исследований): [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ А.Ю. Кравцова; – М., РФБ. – 2005 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).
6. Пархоменка, У.П. Канцэпцыя адукацыі і выхавання ў Беларусі / У.П.Пархоменка, А.У.Казулін, Я.Г.Бандарэнка, М.І.Латыш, С.А.Павалыеў, В.П.Стаўроў // Адукацыя і выхаванне. – 1993. – № 12. – С.119-152.

изучения. Однако следует помнить, что в названных странах данные языки изучаются большим контингентом обучаемых как родные и значительно меньшим контингентом как иностранные. В то время как в нашей стране немецкий и английский языки изучаются как иностранные. Данное отличие носит принципиальный характер, также указывая на различие возможностей для овладения ИЯ в условиях аутентичной иноязычной среды и условиях искусственно созданной иноязычной среды и на результативность процесса овладения ИЯ. Также следует помнить, что опыт данных стран характеризуется с точки зрения концептуальных основ: мета-ориентаций (традиционалистской, исследовательско-поисковой, трансформационной) [1, с.53]., парадигм (традиционной, технологической, гуманистической), образовательных концепций (традиционалистской, рационалистской, неогуманистической), определяющих направления развития образовательной теории и практики иноязычного образования. Данное замечание обуславливает необходимость рассматривать ЗПО иноязычного образования с учетом названных оснований. В них запечатлена культурная специфика и педагогические ценности, участвующие в формировании культурной идентичности обучаемых. Значение данной переменной не может игнорироваться.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, изучение передового ЗПО иноязычного образования способно обнаруживать и актуализировать для отечественных специалистов ценные достижения, накопленные в зарубежной иноязычной теории и практике, обогащать имеющийся методический арсенал, обеспечивать решение актуальных проблем иноязычного образования, способствуя, в конечном счете, взаимообогащению культур в образовательной сфере. Исследование показало, что ЗПО характеризует объективированный подход; содержание ЗПО носит диалектический характер в совокупности идеальной и материальной составляющих. Также ЗПО характеризуется культурной обусловленностью концептуальных основ, требуя учета культурной специфики опыта, особенно на этапе его отбора. Выявленная уровневая дифференциация ЗПО может оптимизировать возможности изучения и дальнейшего использования ЗПО, способствуя определению практических путей и средств использования ЗПО иноязычного образования.

Разработанные теоретические положения, разъясняющие сущность ЗПО, призваны способствовать дальнейшей оптимизации процессов отбора, анализа, изучения и использования различных элементов ЗПО на различных его уровнях, в теории и практике отечественного иноязычного образования.

Summary. The article highlights the problem of foreign pedagogic experience which is seen as able to enrich the store of national pedagogic experience through a variety of elements, both in theory and practice. Through the analysis of researches made it distinguishes the borderline between pedagogic experience and foreign pedagogic experience. The dialectical nature of the phenomenon of foreign pedagogic experience is clarified. The article

вчителя до виховної, навчальної діяльності ми вважаємо три постулати, що закладені у основу нової технології уроку (за Н.Щурковою) [3].

1. Урок є відкриттям, пошуком й усвідомленням істини у сучасній діяльності дітей та учнів [3, с.10]. Саме тому урок, освітня ситуація - організоване педагогом духовне спілкування, змістом якого є наукове знання, а результатом (продуктом духовного зусилля) стає інтелект кожного суб'єкту спілкування, духовне збагачення. Саме тому, урок, освітня ситуація має звеличувати дитину до усвідомлення істини, сприяти руху до щастя. Знання варто розглядати як засіб осягнення таямниць, засіб отримання вільного вибору в будівництві власної долі. Знання перестають бути проблематичними з точки зору запам'ятовування, застосування, засвоєння, коли особистість осягає істину, наповнюючи її особистісним змістом.

2. “Урок є частиною життя дитини, і прожиття цього життя має відбуватися на рівні високої загальнолюдської культури” [3, с.16]. Вільний урок, навчальна ситуація - протікання сорокап'ятихвилинного життя як продовження домашнього життя, як шматок історії особистісної долі дитини.

3. “Людина в якості суб'єкту усвідомлення істини та суб'єкту життя на уроці залишається завжди найвищою цінністю, виступаючи у ролі мети і ніколи не виступаючи у ролі засобу” [3, с.20]. Вільний урок - це урок звільнений від страху перед навчальним матеріалом, зусиллями щодо його опанування, невдачами тощо. Педагог повинен мати сміливість жити на уроці, бути відкритим до всіх проявів життя. Урок - це робота душі, і тим вона продуктивніше, чим поважніше ставлення дитини до самої себе та вчителя до своєї особистості. Варто враховувати вимоги як “Не можна не працювати”, “Не можна посягати на іншу людину”.

Важливого значення набуває ситуація успіху, мізансцена (розташування всіх учасників навчальних занять). Переміщення центра насичує урок, освітню ситуацію емоційно, дає можливість фізичної активності, підтримує високий інтерес до інтелектуальної роботи, запобігає втомлюваності. Ми підтримуємо тезу, що ситуація успіху - це запорука позитивного ставлення до навчання, фактор розвитку особистості школяра. Володіючи мистецтвом створення ситуації успіху, вчитель може включити і ситуацію неуспіху (порівняння того, що б міг досягнути школяр з тим, що він досягнув зараз) [3, с.38]. Важливо не втрачати почуття міри, бо ситуація неуспіху – “тонке мистецтво”, яким користуватися варто продумано.

Важливим також є уміння вчителя створити комфортні умови, дотримуватися почуття міри, гармонійності на уроці, в освітніх ситуаціях.

У ході експериментальної роботи ми поставили завдання сприяти активному засвоєнню й застосуванню економічних знань в аспекті духовності молодшими школярами. Виходячи з концепції економічного виховання, ми підійшли до необхідності духовної взаємодії в процесі засвоєння ціннісного змісту економічних понять, сутності економічних законів, особливостей економічної діяльності в навчальній, позаурочній роботі, конструюванні освітніх ситуацій.

Характеризуючи таку духовну взаємодію, слід виокремити сфери співпраці дорослого і дитини у розв'язанні завдань економічного, духовного виховання у їх поєднанні: духовна діяльність з ціннісного осмислення економічної інформації, аналіз морального аспекту економічних категорій; збагачення духовного світу особистості дитини надбаннями українського фольклору, традицій; розкриття соціальної галузі життя, духовного аспекту економічних понять у рольових іграх, іграх зі змішуванням ролей; пробудження співчуття й надання допомоги героям казкових сюжетів, близьким людям і оточуючим; знайомство з первинними фізіологічними та духовними потребами, їх значенням і пріоритетом духовних потреб для духовної людини; творча літературна, художня, прикладна, проектна діяльність у застосуванні економічних знань, виконання творчих завдань (розгадування ребусів, кросвордів, складання казок, віршів), театралізація; здійснення свідомого морального вибору на основі вміння співставлювати можливості й бачити наслідки вибору, визначення та розв'язання проблемних запитань етичного характеру; пробудження відчуття дорослості, відповідальності; застосування економічних знань у розв'язку життєвих ситуацій морально-духовної спрямованості; засвоєння духовних цінностей в процесі трудової діяльності (дитячі майстерні), ознайомлення з працею дорослих; диспути на духовно-економічну тематику; випуск економічних газет за результатами рейдів бережливості (щодо шкільного майна, книжкового фонду, використання води, світла); економічні турніри, олімпіади, конкурси. У нашій статті ми розглянемо деякі сфери співпраці дорослого і дитини.

У навчальній діяльності вчитель конструє урок так, щоб він містив декілька частин, різних за видом взаємодії, різні освітні ситуації. Ми починали урок з повторення попереднього матеріалу через створення проблемної ситуації, ситуації успіху, застосовували пошуковий, ігровий методи, прийом фантазування, складання загадок, віршів, казок тощо. Підведення до теми уроку, колективне формулювання правила, закріплення знань відбувається за рахунок постановки проблемних запитань, опрацювання творів фольклору, діалогів, творчих завдань (кросвордів, віршів, ребусів), економічних загадок, рольових, ситуативних ігор, які дозволяють приймати моральні норми, робити економічні відкриття.

Для перевірки знань та навичок ми використовували поточний, проміжний підсумковий контроль у формі казкового заліку, розв'язування задач, виконання завдань тестів, ребусів, кросвордів. Після вивчення теми "Грошова система" почали застосовувати прийом введення казкової грошової одиниці для оцінювання знань учнів. Рух "коштів" було унаочнено, що стимулювало освітню активність, розвиток економічного мислення, навички розрахунків, користування безготівковими грошима. За отримані гроші учні могли купувати вироби на шкільних ярмарках, вкладати гроші у банк, підраховувати проценти на своїх рахунках. Такий прийом щільно поєднує знання з їх практичним застосуванням.

Дослідження особливостей взаємодії вчителя й учнів в навчальній і позаурочній діяльності дозволило визначити найбільш ефективні з них.

В.К.Дьяченко, В.И.Журавлев, С.Н.Зайцева, А.И.Киктенко, Т.К.Клименко., А.Г.Козлова, Н.В.Кухарев, Э.И.Монозон, С.А.Пуйман, М.Н.Скаткин, Ф.Ш.Терегулов, Я.С.Турбовской, Л.М.Фридман, Л.Б.Щербакова, О.Г.Ярошенко и др.) отражают содержание понятия «педагогический опыт» в его традиционном понимании, в совокупности знаний, умений и навыков. Таким образом, содержание первого понятия рассматривают как *объективированное* (в совокупности различных элементов педагогической системы), в отличие от педагогического опыта, понимаемого как субъективированное (в совокупности знаний, умений, навыков, которыми обладает преподаватель).

ЗПО представляет возможности для дифференциации на нескольких уровнях. Л.М.Шаповалова предлагает рассматривать ЗПО в совокупности педагогических систем, имеющих философское обоснование, теоретических концепций, сложившихся практик [7, с.5]. Данные уровни возможно далее проецировать на четыре уровня, выделяемых в структуре методологического знания педагогики: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический. Следовательно, возможно рассмотрение ЗПО на уровнях философского, общенаучного, естественнонаучного, а также технологического знания. Подход А.Ю.Кравцовой [5, с.11]., которая подходит к ЗПО на уровнях обобщенных целей, концептуальных идей, педагогических технологий, частных методик и отдельных методических приемов частично проецируется на выше названные уровни, согласуясь, на наш взгляд, с уровнем технологического знания.

С точки зрения участников и масштабности реализации ЗПО также возможно рассматривать на уровне системы образования в целом, на уровне вуза и на уровне отдельно взятого преподавателя, причем в зависимости от масштабности сложность реализации также возрастает. Реализованные в рамках исследований образцы использования различных аспектов ЗПО в своем большинстве реализуются на уровне вуза либо преподавателя.

Так как опыт воплощается в предметах культуры, а также в языке, ценностях, то есть материально и идеально, ЗПО следует, на наш взгляд, анализировать в виде двух составляющих: материальной и идеальной. Под материальной составляющей возможно рассматривать приемы, методы, формы, средства обучения и т.д.; под идеальной составляющей – идеи, лежащие в основе названных элементов ЗПО. Следовательно, в ходе анализа, изучения, отбора и использования элементов ЗПО неотъемлемым видится учет диалектической сущности ЗПО, отражающей ЗПО как систему.

Анализ научных исследований (диссертаций, авторефератов диссертаций, научных статей) авторов, рассматривавших проблему ЗПО (В.М.Базурина, Х.Бауманн, И.П.Задорожная, А.С.Карпов И.Н.Мартынова, Г.В.Рогова, Л.П.Тилене Г.М.Фролова), позволил выявить страны, чей опыт признается в качестве передового. Среди них: США, Великобритания, Германия, т.е. страны, чьи языки являются ведущими в качестве объектов

системы иноязычного образования (В.М.Базурина, И.П.Задорожная, И.Н.Мартынова). Аспекты профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ (методический, психолого-педагогический, языковой) с выделением прогрессивных элементов ЗПО иноязычного образования нашли отражение в работах Х.Бауманна, А.С.Карпова (Германия), В.М.Базуриной, И.П.Задорожной, Г.М.Фроловой, Г.В.Роговой, Л.П.Тилене (Великобритания), И.Н.Мартыновой (США).

Отделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается статья. Названные исследования представляют проблему ЗПО иноязычного образования как имеющую множество интерпретаций содержания понятия ЗПО. Среди предлагаемых путей использования элементов ЗПО называются заимствование, адаптация, интеграция, ассимиляция, внедрение, ориентация на ЗПО, что вызывает необходимость выяснения условий, определяющих целесообразность и возможность выбора каждого отдельного пути. Следовательно, требуется обобщение имеющихся подходов к ЗПО, определение уровней дифференциации ЗПО, способной определять направления использования элементов ЗПО. Важное значение также представляет определение стран, чей педагогический опыт относится к передовому. Требуется прояснить значение культурной составляющей ЗПО.

Формулирование целей статьи. В рамках данной статьи требуется определить содержание понятия ЗПО; проанализировать и обобщить систему подходов к ЗПО с целью определения уровней дифференциации ЗПО; выявить страны, чей опыт иноязычного образования признается в качестве передового, проанализировать функциональную нагрузку культурной составляющей ЗПО.

Изложение основного материала исследования с аргументацией полученных результатов. В широком смысле, под зарубежным опытом будем понимать некий опыт (состоявшуюся практику, которая проявилась и материализовалась в разных формах и на разных уровнях), который появился за рубежом, возник и развился в иной стране, иных, отличных от отечественных, социокультурных условиях. Возникновение явления ЗПО может быть аргументировано пространственными ограничениями опыта в целом, и педагогического опыта, в частности. Явление диффузии опыта (как вида культурной динамики), несомненно, способствует актуализации возможностей, заложенных в различных фактах ЗПО. Активизация межкультурного взаимодействия в современном мире, в том числе в сфере образования, значительно увеличивает возможности изучения ЗПО, вычленения в нем элементов передового опыта.

Сравнение содержания понятия «зарубежный педагогический опыт» и «педагогический опыт» позволяет выявить принципиальную разницу между данными понятиями. Первое используется в исследованиях по сравнительной педагогике и истории педагогики в отношении характеристики различных элементов зарубежных педагогических систем, реформ, тенденций развития образования. В то же время исследователи педагогического опыта (Ю.К.Бабанский, А.М.Гельмонт, В.Е.Гмурман,

Деякі з них ми розглянемо на конкретних прикладах.

Для духовного зростання учнів в навчально-виховному процесі новою навчальною взаємодією було обрано українську, а формою подачі навчального матеріалу – казкову, емоційно насичену. Ми обрали персонажі з побутових народних казок, перед якими постають різноманітні проблеми ведення домашнього господарства. Створені нами «Робочі зошити з економіки» містять казкові ситуації, які розкривають соціальне життя, духовний аспект економічних понять, формують бережливе ставлення до природи, ресурсів, поважливе ставлення до праці, людини праці. З допомогою казки діти бачать себе збоку, у відзеркалених виявах дій улюблених персонажів. Така навчальна взаємодія не пригнічує дитину через її невмілість, а виховує опосередковано (через навчання казкових персонажів), дає змогу не почуватися невдахою, подолати страх. Спостереження виявило, що школярі через повчання казкових героїв виробляли у собі впевненість, уміння відстоювати власну позицію. Слід зазначити, що з першого уроку учні встановили правила роботи на уроці, зокрема, кожний має право на думку, яку варто поважати; будь-яка думка має право на життя, якщо її аргументовано; коли хтось з дітей висловлюється, всі слухають тощо.

На казковому матеріалі ми збуджували співчуття дітей і бажання допомагати. Вже в першому класі, опрацьовуючи тему «Ресурси», ми запропонували дітям уявити і продемонструвати як сусіди допомагали родині зайців будувати дім: як ведмідь носив колоди, як зайчиха з зайчатами подавали цеглу. Це було способом емоційного пояснення і релаксації одночасно. Далі запропонували дітям відповісти на запитання: «Чи змогли б зайці самі побудувати дім?» Діти відповідали, що тільки спільна праця допомогла зайцям звести такий красивий, надійний дім. Отже, необхідно дружно працювати, допомагати один одному. Пробудження потреби в діяльній допомозі здійснювалося протягом чотирьох років навчання, що сприяло закріпленню потреби в діяльній допомозі.

Казкова, проблемна ситуація застосовувалася нами для знайомства з первинними фізіологічними потребами у житлі, їжі, безпеці вже у першому класі. У другому класі на уроці з теми: «Головні та другорядні потреби» ми створили ситуацію успіху, яка навчає робити правильний духовно-економічний вибір, сприяє усвідомленню цінності духовної потреби та шляхів її задоволення. Поштоухом до роздумів на уроці за темою: «Блага. Дарові, економічні, духовні блага» стає казковий сюжет про наведення звірятами чистоти на шкільному подвір'ї, задоволення, осмислення ними потреби в красі. В цьому школярикам допомогала казкова вчителька Сова. Вона пояснила лісовим учням, що наведення порядку біля школи можна вважати духовним благом, тому, що від цього у всіх стало добре на душі. В казковому діалозі звірятка дізнаються про те, що і музика, і пісні, і вірші, і картини, і почуття: любов, радість, щастя, співчуття – все, що є рухом душі, вважають духовним благом. Таким чином, освітня ситуація підносить учня до усвідомлення інформації, сприяє руху до щастя.

З аналізу потреб хлопчиків і дівчаток, жінок і чоловіків, дітей і дорослих діти бачать обумовленість потреб статтю, віком, професією тощо. Ставимо проблемне запитання: “Чиї потреби буде задовольняти книга, прогулянка, дружба, любов, щастя, здоров’я, мир тощо?” Діти доходять висновку, що є явища, події, предмети, які необхідні усім людям на Землі, тобто загальнолюдські потреби.

Націлюємо учнів на пошук рішення проблеми: “Чи всі бажання, потреби слід задовольняти?” Діти за нашою допомогою доходять висновку, що необхідно розумно задовольняти і головні, і другорядні, і духовні потреби. Пропонуємо обміркувати ситуацію. “Якби ти був багатий, то гроші свої вклав: а) у свою нову справу; б) віддав би тим, хто чекає допомоги; в) перерахував у дитячий будинок; г) віддав своїм батькам; д) використав для задоволення своїх різноманітних потреб”. Учні аналізують морально-духовний зміст відповідей і доходять висновку, що вибір залежить від того, що людина вважає цінним, які в неї духовні потреби. Серед відповідей переважають: надання грошей у дитячий будинок і своїм батькам. Отже, створена освітня ситуація сприяє усвідомленню цінності духовної потреби та шляхів її задоволення.

Особливістю духовної співпраці на уроці є застосування уяви дітей, емоційного забарвлення інформації, казкова й діалогова форми взаємодії, активація мисленевої діяльності через проблемні запитання, сприяння їх успіху. Нами досліджено, що образи-враження залишають відбиток у пам’яті дітей, оволодівають увагою, підтримують інтерес, тим самим спонукують до активної діяльності. Так, з перших уроків навчання ми застосовували проблемні запитання. Вони розкривають суттєві ознаки економічних понять, наприклад: “Хто правий: заєць, який пропонує зробити необхідні стільці з дуба, що росте біля дому, чи зайчиха, яка заперечує це?” Разом з казковими героями учні опиняються перед проблемою вибору, наприклад: як розподілити кошти, щоб купити найнеобхідніші товари, співставляючи ціни товарів і кількість наявних грошей з врахуванням потреб усіх членів родини? Постійно акцентується увага на питаннях етичного характеру, бережливого ставлення до ресурсів, праці, хліба тощо: “Поясни правила поведінки”, “Проаналізуй, чому не можна так робити?”

У навчальній взаємодії ми широко застосовували українські народні прислів’я, зміст яких тлумачили як з точки зору економіки, так і духовності, пропонували дітям добирати до теми уроку прислів’я, вчитися пояснювати їх зміст. Наприклад, зміст прислів’я: “То не біда, що гроші просять, а то біда, як даєш, та не беруть” школярі тлумачили таким чином: “Просять гроші в тих людей, у яких вони є, у тих хто вміє співчувати, хто добрий, які можуть і хочуть поділитися. Проте, в жадібної, злої, немилосердної людини гроші просити не будуть”. Після аналізу змісту прислів’їв ми підводили дітей до висновку: добре мати гроші для задоволення розумних потреб, заробляти їх треба чесно, ділитися з тими, хто потребує допомоги. Так може зробити тільки духовно багата людина.

Творча діяльність дітей виявилась могутнім засобом економічного,

преподавателей. Попадая в новую образовательную среду, данные элементы зарубежного педагогического опыта (ЗПО) приобретают характер инновационности. По выражению В.Г.Бондарева, «отдельные образовательные учреждения сами на свой страх и риск пытаются выявить близкие им практические новации и сами же выстроит соответствующие им теорию и даже философию» [2, с.27]., признавая эффективность избираемых технологий и методик как высокую и не требующую доказательств. Подобная хаотичность подходов к проблеме ЗПО указывает на необходимость целенаправленного мониторинга ЗПО иноязычного образования с целью выявления прогрессивного, передового опыта (ППО), способного гармонично влиться в отечественную теорию и практику иноязычного образования, обогащая ее новым содержанием.

В целом, ППО понимается как средство целенаправленного повышения эффективности и совершенствования учебно-воспитательного процесса; он способен в современных условиях удовлетворять актуальные потребности практики обучения и воспитания, представляет собой лучшее в традиционной практике, дает оптимальные решения в сложившихся организационно-педагогических условиях [4, с. 24-26]. ППО характеризуется новизной, эффективностью деятельности педагога, соответствием достижениям педагогики и методики обучения, стабильностью и возможностью творческого применения другими педагогами, оптимальностью опыта в целостном педагогическом процессе [3, с. 230]. Именно поэтому в качестве объекта изучения и использования должен выступать именно передовой ЗПО.

Актуальность заявленной проблемы подтверждается «Концепцией образования и воспитания в Республике Беларусь». Согласно положениям данного документа, «система образования и воспитания не может быть замкнутой и изолированной, но должна интегрироваться в мировое образовательное пространство, *аккумулировать лучшие достижения других стран*» [6, с. 151]. При этом «*ориентация на мировой уровень образования, изучение и использование опыта развитых стран, обеспечение условий признания за рубежом эквивалентности документов, которые выдаются белорусскими учреждениями образования*», назван одним из принципов государственной политики Республики Беларусь в сфере образования и воспитания [6, с.130].

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ исследований по проблеме ЗПО иноязычного образования (А.В.Воловик (1988), Х.А.Гипаева (2000), Н.В. Килинская (2003), Е.Ю.Лаптева (2001), И.Н.Мартынова (2005), Н.А.Подкина (2003), Л.В.Смирнова (1999), С.В.Сомова (2004), Л.М.Шаповалова (2003) и др.) позволяет выделить методы исследования ЗПО. Среди них – генетический, исторический, метод сравнения, сравнительно-исторический, метод изучения и обобщения передового педагогического опыта и др. Объектами исследований выступают отдельные элементы педагогических систем (технологии, средства, методы, приемы обучения ИЯ; см. Н.В.Килинская, Л.В.Смирнова, С.В.Сомова); а также целостные педагогические системы,

впливає на тип поведінки підлітка.

Перспективи аналогічних досліджень ми вбачаємо в вивченні взаємозв'язку між імпульсивністю, самовладанням, саморегуляцією та поведінкою підлітків в небезпечних ситуаціях техногенного, природного, соціального походження.

Ключові слова: поведінка, безпечна поведінка, підлітковий вік, ризик, особистісний чинник ризику, схильність до ризику.

Резюме. У статті розглянуті поняття "поведінка", "безпечна поведінка", "підлітковий вік", "ризик" та запропоновано методику і результати дослідження особистісного чинника ризику, зокрема, схильності до ризику та його впливу на тип поведінки підлітків.

Резюме. В статье рассмотрены понятия "поведение", "безопасное поведение", "подростковый возраст", "риск" и предложена методика и результаты исследования личностного фактора риска, в частности, склонности к риску та его влияние на тип поведения подростков.

Summary. The concepts of behaviour, safe behaviour, juvenile age and risk are presented in the submitted paper. The technique and results of personal risk factor research are proposed. Influence of personal risk factor on safe behaviour of adolescents is considered.

Література

1. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. – 1983. – 627 с.
2. Воздй В.П. Підготовка майбутніх вчителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки: Автореф. дис. канд. педаг. наук: 13.00.04 / Одеський націон. ун-т. – Одеса, 2007. – 21 с.
3. Дуднікова І.І. Екологія і безпека життєдіяльності: Термінологічний словник-довідник – К.: Вища школа, 2005. – 247 с.
4. Вдовиченко О.В. Чинники, що впливають на прояв ризику // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3 (48) – С.107-112.
5. Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности: 16,5 или 37 – критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. – 1990. – Т.1. – №2. – С. 9-23.
6. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 503 с.

Подано до редакції 01.03.2007 р.

УДК 378.637.811(1- 87)

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ващилко Юлия Александровна

аспирантка Белорусского государственного педагогического

университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Постановка проблемы, ее связь с важными научными практическими заданиями. В условиях открытого информационного пространства отечественное образование постоянно обогащается новыми зарубежными педагогическими теориями, концепциями и подходами, а также сопровождающими и обеспечивающими их методическими системами, технологиями, приемами, изначально выработанными и предназначенными для удовлетворения нужд зарубежных студентов и

духовного воспитания у их поеднани. Ми побачили, що завдання "Склади казку", "Продовж казку" не тільки розвивають творчість і мотивацію дітей, але й вміння прогнозувати наслідки вибору, аргументувати правильність обраного рішення. Зміст дитячих творінь свідчив про розвиток морально-етичних, духовних, естетичних почуттів, розвиток інтелекту, формування світоглядних переконань як основи життєвої позиції, опанування економічними знаннями як основи життєвої компетентності. Як показав експеримент, найвищим етапом такої творчості, є театралізація казкових сюжетів, українських народних казок "Ріпка", "Колобок", "Коза-дереза" та інших. Ми впевнилися, що необхідною умовою є участь всіх дітей (як акторів, декораторів, костюмерів тощо.), щоб у кожного з них було відчуття причетності до результатів справи, щоб кожна дитина отримала задоволення, виявити себе духовно, збагатитись народним фольклором.

Творчому самовияву дитини сприяє завдання зі складання рекламних текстів, яке допомагає опанувати економічними знаннями, висвітлює ціннісний аспект економічної діяльності. Наведемо приклад реклами, яку склав учень I класу.

Я продаю огірочки,
Їх полюбляють сини й дочки.
Купуйте хрумки огірочки
Зелені з жовтими квіточками.
Не самі дешеві, бо праця важка,
А самі свіженькі,
бо сьогодні зібрав.
Підходьте, куштуйте,
Швидше купуйте!
(Кулаков К.)

Як бачимо, зміст рекламного тексту шестирічного учня свідчить про розуміння ним окремих вимог до реклами, деяких економічних взаємозв'язків з огляду на духовний зміст: "Не самі дешеві, бо праця важка".

Для поєднання творчого завдання і завдання з розвитку потреби в здійсненні допомоги ми пропонували складання рекламних оголошень, малювання плакатів та вивісок з метою допомоги бізнесмену Мишкові.

Навчальні творчі проекти як розробка й виготовлення виробу (надання послуги) від ідеї до реалізації здійснювалися безпосередньо учнями під керівництвом вчителя, що сприяло формуванню системи інтелектуальних, загально-трудова, економічних знань у контексті духовності, умінь і навичок учнів, загальному розвитку особистості. Ми тільки організували пізнавальну діяльність. Специфіка навчальної взаємодії виявилася у фактичній відсутності готових систематизованих знань з проекту. Встановлення істини – справа самого учня. Етапи діяльності школярів відповідали загальній структурі проектування. Це організаційно-підготовчий, технологічний, заключний. Ми дійшли висновку, що в початковій школі можна робити 2 – 3 проекти на один навчальний рік з будь-яких предметів, зокрема з економіки. Доцільно починати проектну діяльність з другого року навчання, проте готуватися до цього з першого класу. Продуктивні методи навчання (частково-

пошуковий, дослідницький), активне й усвідомлене залучення до процесу технологічного аналізу завдання й виконання його на уроці (аналіз об'єкта, планування етапів роботи, організація діяльності, контроль і самоконтроль процесу і результату в праці) позитивно впливають на сприйняття навчальної інформації, якісного виконання справи. Зважаючи на те, що у молодших школярів ще не сформовані навички самостійної роботи, ми пропонували їм такі проекти, які б виконувалися у мікро групах. За метою, характером - ігрові, проекти-мандрівки, дослідницькі, творчі тощо.; за характером партнерських взаємовідносин – кооперативні, конкурсні, змагальні; щодо реалізації міжпредметних зв'язків – монопредметні, міжпредметні, позапредметні.

Ігрові види діяльності використовувались нами зі значним ефектом для розвитку економічної вихованості. Виявилось, що у грі складається та вдосконалюється креативність, соціалізація й саморегуляція. З одного боку, граючий виконує реальну діяльність, що вимагає рішення нестандартних задач, з іншого - деякі моменти цієї діяльності мають умовний характер, що дозволяє відволіктись від реальної ситуації з її відповідальністю. Ця двоплановість гри обумовлює розвиваючий ефект. Нами використовувались ігри з яскраво вираженими елементами як виробничої, так і пізнавальної, дослідницької праці, духовно-етичні аспекти: "Ринок", "Обмін", "Вареники", "Видобування ресурсів" та інші.

Досвід ігрової взаємодії учнів дозволяв поставити проблемне запитання: чи варто застосовувати кооперацію та поділ праці у родині? Діти доходять висновку, що спільна праця дає можливість економити час та сили всіх членів родини й відчувають необхідність, моральний обов'язок допомогти батькам, негативно ставляться до тих, хто забуває про піклування. Це відбувається також під час розгляду та аналізу сімейного бюджету казкових героїв, родин учнів, шкільних витрат. Ми спостерігали, що запропоновані нами освітні ситуації звеличували дитину до усвідомлення істини, сприяли руху до щастя, розвитку мотивації навчання. За опитуванням дітей, найулюбленіший урок - це урок економіки, бо на уроці вони не бояться висловлюватись, мають право на вибір, який поважають, їх цінують, завжди вислуховують, їм легко і цікаво вчитися, їм довіряють батьки самостійно здійснювати покупки, планувати як витратити свої кишенькові гроші, а знання корисні вже сьогодні. Школярам подобаються повчальні казки про звірів з Лісової економічної школи, бо "коли слухаєш історію, ніби знаходишся поруч".

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, можна зробити висновок, що конструювання освітніх ситуацій, реалізація духовної взаємодії вчителя з дітьми під час навчання за програмою авторського курсу "Початки економіки" дозволяє створити атмосферу духовної напруги, коли дитина є найвищою цінністю, проживає разом з вчителем певну інформацію, без проблем засвоює її, відчуває себе вільною. Це сприяє формуванню економічної вихованості, рівень якої можна підвищити, створивши певні умови. Подальшої роботи вимагають питання щодо розвитку економічної

етапі змагань. Щоб випередити суперників, Ваш товариш пропонує скоротити шлях, перейшовши річку у брід, а не йти 2 км. до містка (як це запропоновано за умовами змагання). Ваші дії: а) погодитися з товаришем, адже хто не ризикує той не перемагає; б) відмовитися і піти запланованим шляхом, адже, незнаючи броду не лізь у воду.

3. Повертаючись пізно у вечері з занять гуртка, Ви побачили компанію однолітків, які поведуться нечемно по відношенню до перехожих. Ваші дії: а) спокійно підете далі, не звертаючи на них увагу; б) перейдете на інший бік вулиці і підете далі.

4. Ваші знайомі запропонували Вам прийняти участь у фотозйомці для реклами, але за умови, що ви не скажете батькам. Таку умову вони пояснили необхідністю офіційно оформлювати згоду батьків. Причому контракт може зайняти багато часу, а замовлення на зйомку термінове. Ваші дії: а) погодитесь на пропозицію; б) все ж таки порадитесь з батьками.

В нашому дослідженні визначався ступінь прояву ризику в повсякденному житті людини у відповідності з типом поведінки. Показник ступеня прояву ризику може варіювати від 0 до 10. Зазначимо, чим вищий показник, тим частіше досліджуваний ризикує в житті і потрапляє в небезпечні ситуації. Якщо показник становить 6-10 одиниць, то прояв ризику можна назвати високим, такому підлітку притаманний небезпечний тип поведінки. Якщо показник у межах 0-5 одиниць – прояв ризику середній і таким підліткам притаманний, в більшості ситуацій, безпечний тип поведінки.

Результати дослідження

Таблиця 1

I етап дослідження

	Рівень показника					
	високий		середній		низький	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Схильність до ризику	32	16,8	118	61,8	41	21,4

Таблиця 2

II етап дослідження

	Рівень показника			
	високий		середній	
	чол.	%	чол.	%
Ступінь прояву ризику	58	30,4	133	69,6
Тип поведінки	небезпечний		безпечний	

Слід зазначити, що незвичний тип поведінки спостерігався у всіх учнів з високим рівнем схильності до ризику, а також у учнів с середнім показником схильності до ризику, значення якого варіювалось у межах 25-29 одиниць.

Аналіз результатів дослідження доводить до висновку, що схильність до ризику, як риса характеру, має важливе значення для прогнозування процесів прийняття рішень у небезпечних ситуаціях і значною мірою

прочитайте кожне з них і вирішіть, правильне чи неправильне воно стосовно Вашого розуміння ситуації. Якщо правильне – то в бланку відповіді проти номера цього твердження поставте знак плюс (+), а якщо неправильне знак мінус (–)“.

Обробка результатів пов'язана з визначенням показника величини схильності до ризику. Шкала схильності до ризику: 2+, 3+, 4+, 6-, 7-, 8-, 9+, 11+, 12+, 13-, 14+, 15-, 17+, 18+, 19-, 21-, 22-, 23+, 24+, 25+, 26-, 28-, 29+, 30-, 31+, 32+, 35+, 36+, 37+, 38+, 39-, 40-, 41+, 42-, 44-, 45+, 46-, 47+.

Достовірність результатів дослідження визначалась відповідно до “шкали щирості”. Відповіді, що ви вважали недостовірними фіксувалися знаком (-) за номерами запитань анкети: 1, 5, 10, 16, 20, 27, 33, 34, 43.

За нашою методикою дослідження пропонувався показник відповідей і за другою шкалою (запитання 8, 9 чи 10). В даному варіанті ми реєстрували недостовірність результатів дослідження. У такому разі тестування повторювалося; зверталася увагу досліджуваного на виконання вимог інструкції.

Під час аналізу результатів пошуків ми орієнтуватися на те, що показник схильності до ризику може варіювати від 0 до 40 одиниць. За гіпотезою дослідження: чим вищий показник, тим більша схильність до ризику.

Якщо показник схильності до ризику людини становить 30 і більше одиниць, то така людина часто ризикує. Причому, відзначимо, що ми схилилися до на анкетного аналізу прогнозованої діяльності. Середня схильність до ризику визначалася у межах від 11 до 29 одиниць. Варто зазначити, що значна частина опитувальних характеризується низьким рівнем ризику (11 та менше одиниць за нашою умовною системою). В ході інтерпретації результатів дослідження враховано, що високий рівень схильності до ризику може бути показником рішучості.

В ході дослідження кожен з опитуваних працював над текстами з бланками ситуацій та бланками відповідей. Нами запропонована інструкція: “Уважно прочитайте десять різних ситуацій. До кожної ситуації запропоновано два варіанта їх розв'язання. Вирішіть, який варіант може бути більш правильним. У бланку відповідей проти номера ситуації проставте обраний Вами варіант її розв'язання (“а”, “б”).

На розв'язання усіх ситуацій відводиться 15 хвилин”.

Приклади деяких запропонованих ситуацій:

1. Ви з друзями домовились сходити на футбольний матч, але в силу певних причин запізнюєтесь. Поспішаючи, Ви помітили, що до зупинки, яка на іншому боці вулиці, під'їжджає ваш тролейбус. Якщо скористаєтесь пішохідним переходом (відстань до переходу 500 метрів), то не встигнете сісти в тролейбус. Ваші дії: а) подивитесь чи немає поблизу машин і перейдете вулицю в недозволеному місті, проте не запізнитесь на зустріч з друзями; б) перейдете вулицю на пішохідному переході і зачекаєте іншого тролейбуса (декілька хвилин друзі почекають).

2. Ви берете участь у спортивних змаганнях. Ваша команда програє і щоб покращити результат необхідно бути в числі перших в наступному

компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Резюме. Дана стаття знайомить вчителя з методикою конструювання освітніх ситуацій з економічного виховання молодших школярів. Вирішенню виховної задачі перешкоджає невідповідність вчителів до здійснення економічного виховання, недостатній зв'язок теорії виховання з теорією освіти та дидактикою. Сьогодні урок відобразив загальний облік школи та стан справ виховання, зокрема економічного. Проте, сучасний урок - це вільний урок, який має гуманізувати дійсність, визнати людину як найвищу цінність. Тому необхідно підготувати вчителів до економічного виховання, навчити їх конструювати освітні ситуації, створювати духовну взаємодію в економічному вихованні.

Ключові слова: економічне виховання, конструювання освітніх ситуацій, духовна взаємодія, сучасний урок – вільний урок.

Резюме. Данная статья знакомит учителей с методикой конструирования образовательных ситуаций по экономическому воспитанию младших школьников. Решению воспитательной задачи препятствует неподготовленность учителей к экономическому воспитанию, недостаточная связь теории воспитания с теорией образования и дидактикой. Сегодня урок отображает облик школы и состояние воспитания, в том числе экономического. Однако, современный урок – это свободный урок, который должен гуманизировать настоящее, признать человека как наивысшую ценность. Поэтому необходимо подготовить учителей к экономическому воспитанию, обучить конструированию образовательных ситуаций, духовному взаимодействию в экономическом воспитании.

Ключевые слова: экономическое воспитание, конструирование образовательных ситуаций, духовное взаимодействие, современный урок – свободный урок.

Summary. The article introduces a training situation design method in economic education to elementary students' teachers. Lack of experience in economic education, loose coupling of upbringing strategy, education theory and didactics interfere with realization of pedagogical objective. The present-day lesson accumulates all the problems of school education, reflects general school image and actual state of affairs in education including economical education. The present-day lesson is a free lesson aimed at reality humanization, human being recognition as great value, giving free play for personality development. The barest necessity is to train teachers for economic education of elementary students, instruct them to design training situations, create spiritual cooperation in pedagogical activity and in economical education in particular.

Keywords: economical education, training situation design, spiritual cooperation, present-day lesson - free lesson.

Література

1. Аменд А.Ф. Экономическое образование и воспитание учащихся IV - X (V -XI) классов: Учебное пособие. Челябинск: ЧГПИ, 1987. – 164 с.

2. Кривошея Н.Б. Ознакомления детей старшего дошкольного віку з працею дорослих як засіб початкового економічного виховання. Автореферат дис.канд. пед. наук: 13.00.01/ Укр.

держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 24 с.

3. Культура современного урока/ Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Издательство "Российское педагогическое агентство", 1997. - 92 с.

4. Сасова І.А., Падалка О.С., Шпак О.Т. Неперервна економічна освіта: Навчальні програми. – К.: Четверта хвиля, 1997. – 176 с.

5. Федоров А.Н. Экономическое воспитание в школе и дома. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1990. – 127 с.

Подано до редакції 10.04.2007 р.

УДК 331. 442

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТА: РОЗВИТОК ТВОРЧОГО І ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

*Варфоломєєва Оксана Володимирівна
доцент кафедри психології*

*Кримський республіканський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Сімферополь*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. *Акмеологічні технології* відносяться до розряду гуманітарних і є сукупністю методів, за допомогою яких організується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії з світом. Дані технології повинні забезпечувати регулярне досягнення задалегідь заданих результатів. Характерною особливістю акмеологічних технологій є «сувора підлеглість методів, що входять до їх складу, принципам гуманізму, орієнтованість на досягнення вищих рівнів розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності» [1, с. 130].

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Роль і місце акмеологічних технологій у вивченні професіоналізму на прикладі державних службовців були докладно описані А.О. Деркачом і А.С. Гусевою. Так, гуманітарний початок забезпечує зміст і розвиток суб'єкта діяльності, а технологічний – процедури, засоби і способи розвитку, «переводячи переконання, цінності, мотиви суб'єкта в стійкі норми поведінки» [8]. На думку А.С. Гусевої, слід констатувати відносне відставання прикладної галузі сучасної професійної освіти від конкретних завдань діяльності суб'єкта, а також недостатню розробку технологій навчання в суворій відповідності з теорією засвоєння культурного, соціального і професійного досвіду суб'єкта. Наукові дослідження, присвячені вивченню акмеологічних технологій, належать також А.О. Деркачу і О.С. Огнєву (акмеологічні основи професійного становлення державних службовців [9]., І.В. Кулікову (інформаційно-технологічна підтримка розвитку професійних знань, умінь, навичок управлінського персоналу), М.А. Акімовій (психолого-акмеологічні технології індивідуальної роботи з персоналом управління) [див.: по 1]. «При побудові і оптимізації акмеологічних тест-тренажерних систем слід пам'ятати, що на відміну від традиційних психологічних досліджень діагноста в акмеології направлена не стільки на те, щоб виявити тонші

імпульсивність з часто неусвідомленим ставем потягом. Основним лейтмотивом психічного розвитку в підлітковому віці є становлення нової, ще досить нестійкої самосвідомості. Зміна Я-концепції, спроби зрозуміти самого себе й свої можливості дозволяють підлітку сформувати здатність до самостійної поведінки, що формує появу нових складових у мотиваційній сфері та пошук власних форм поведінки. Одним з результатів є потреба пристосуватися до світу дорослих, до їх життя та діяльності. Реалізація цього прагнення часто відбувається через наслідування тільки зовнішніх сторін дорослого життя: манери поведінки, свободи у поведінці та прийнятті рішень, діяльності. Протиріччя між фізіологічним та психологічним розвитком, нові цілі та потреби у підлітковому віці часто призводять до ризикованих вчинків.

Відповідно до досліджень, ризик може оцінюватись як спрямованість на привабливу мету, досягнення якої інколи пов'язано з фізичною небезпекою. Ризик варто розглядати як здійснення альтернативного вибору в ситуації невизначеності. Адже успіх залежить від випадку, а неправильні дії визначаються невідповідності бажаного результату. Ризик у розумінні усвідомленої можливості небезпеки; ймовірності очікування небезпеки в зоні перебування людини може бути пов'язаний із сміливим ініціативним вчинком. Сподіванням щастя, успіху, позитивного результату; можливість збитків також може бути розглянуто як варіант визначення можливого ризику [3, с.180].

О.Вдовиченко виділяє п'ять основних чинників формування станів ризику: особистісний, ситуаційний, соціальний, мотиваційний, інтелектуальний [4]. Саме особистісний чинник ризику визначає індивідуальну властивість, що розрізняє поведінку людей в однотипних завданнях. Г.Айзенк визначає схильність до ризику як схильність до пошуку сильних відчуттів [5]., а Ю. Козелецький зараховує схильність до ризику до особистісних рис людини [6]. На їх думку, саме генеральна схильність до ризику спричиняє вибір ризикованих способів виходу з небезпечної ситуації.

У нашому дослідженні брали участь 191 підлітків, що навчалися у 8-9 класах ЗОШ Житомирської області.

Дослідження проводилось в два етапи. На першому етапі використовували адаптований до підліткового віку опитувальник О. Шмельова для визначення схильності до ризику, якій містив 47 тверджень. На другому етапі визначався тип поведінки в залежності від рівня прояву ризику в конкретних ситуаціях. Для цього учням пропонувались по 10 ситуацій альтернативного вибору, зміст яких був пов'язаний з характеристикою небезпек природного, соціального, техногенного походження. Відповідно до кожної ситуації пропонується декілька способів їх вирішення.

Процедура дослідження. Кожен реципієнт отримує текст опитувальника з інструкцією і бланком для відповідей, в якому поміщені номери запитань та графі для відповідей.

Пропонується інструкція: "Перед Вами перелік тверджень. Уважно

життя, прийняття правильного рішення знайшли своє відображення в дослідженнях Л.Василенко, Т.Воронцова, В.Гірної, Л.Горяної, І.Топорова, Л.Сидорчук, М.Сулла, О.Шиленко та інших.

Проблеми вивчення найбільш значущих чинників виникнення ризику стосовно діяльності людини висвітлено в роботах Г.Айзенка, О.Вдовиченко, Ю.Козловецького, Т.Корнілової, К.Кумбіса та інших.

Однак питання взаємозв'язку схильності до ризику підлітків та типом їх поведінки в небезпечних ситуаціях потребує додаткового дослідження, що і стало напрямком наших досліджень.

Актуальність дослідження обумовлена визнанням проблеми безпеки життєдіяльності людини в усьому світі. ООН визначило цю проблему однією із пріоритетних у наукових дослідженнях. «Ризик, наука, навчання на шкільному рівні» Радою Європи запропонована в якості головної для розробки в країнах Європи.

Основні дослідження полягають в розробці і використанні методик визначення особистісного чинника ризику та типу поведінки в залежності від рівня сформованості і прояву ризику в конкретних ситуаціях.

У зв'язку зі складністю та різноманітністю термінологічного апарату дослідження, ми вважаємо доцільним уточнити такі поняття, як "поведінка", "безпечна поведінка", "підлітковий вік", "ризик".

Поняття "поведінка" має в науці ряд визначень. В словнику сучасної української мови (під редакцією В.Т. Бусел) поняття „поведінка” визначається як: сукупність чийх-небудь дій і вчинків; спосіб життя; уміння поводити себе до встановлених правил. Відповідно до філософських джерел поведінка це– "властива живим істотам взаємодія з навколишнім середовищем, опосередкована їх зовнішньою (рухливою) та внутрішньою (психічною) активністю" [1]. Даний термін визначає як діяльність окремих індивідумів так і соціальних спільнот. В сучасному педагогічно-психологічному аспекті поведінка людини це соціально обумовлена діяльність, з відповідними природними передумовами. С.Гвоздій безпечно поведінку розуміє, як своєрідну активність, яка не несе в собі небезпеки, захищає людину від небезпеки; не завдає шкоди особистості й природі [2, с.15]. В контексті нашого дослідження безпечна поведінка – це сукупність вчинків, які характеризують загальне ставлення людини до власної безпеки, життя і здоров'я, до безпеки, життя і здоров'я оточуючих, екологічно безпечного природного середовища.

Підлітковим віком прийнято вважати роки від 11-12 до 16-17. Даний вік характеризується якісними змінами, пов'язаними з статевим дозріванням і входженням у доросле життя. У цей період збільшується об'єм діяльності дитини, її характер, закладається основа свідомої поведінки; формуються певні моральні уявлення та установки. У зв'язку з нерівномірністю росту та розвитку фізіологічної системи у підлітків спостерігається певна незграбність рухів. Це призводить до психологічного дискомфорту, який підлітки намагаються приховати не завжди адекватними способами (замкнутість, відстороненість чи навпаки прагнення вести себе зухвало). У цей період індивід має підвищену

способи управління особистістю, скільки на те, як *самій особистості стати суб'єктом управління власною поведінкою (курсив наші)*» [9, с. 240]. У даному випадку відсутнє вузькопрофільне програмування кінцевого результату навчання. Має місце загальноосвітня спрямованість програм, формування гармонійного світогляду, що базується на знанні законів розвитку природи і суспільства.

Для реалізації професійної високоєфективної діяльності, як вважає А.В. Кириченко, необхідний достатній рівень *акмеологічного впливу*. Стосовно фахівців системи «людина-людина» професійна ефективність діяльності залежить від володіння відповідними знаннями, рівня сформованості умінь і навичок будувати взаємодії з іншими людьми, чинити цілеспрямовану психологічну дію з метою спонукання до конкретних дій: видозміна, формування, трансформація, корекція потребностно-мотиваційної сфери. Компетентне використання засобів і методів арсеналу психологічної дії в професійних цілях значно підвищує ефективність особистості як суб'єкта діяльності. *Акмеологічний вплив* – це комплексне поняття, що передбачає високоєфективну, цілеспрямовану психологічну дію фахівця системи «людина-людина», що виступає як суб'єкт професійної діяльності, на інших людей у професійних цілях у межах інтерсуб'єктивного взаємодії, на основі глибоких знань теорії і методології. Це вищий рівень майстерності у вживанні психологічної дії для вирішення професійних завдань у межах системи «людина-людина» [див.: по 1]. Технології акмеологічної дії прискорюють досягнення рівня професіоналізму, рівня майстерності, а також сприяють формуванню загальних принципів вдосконалення професійної діяльності будь-яких фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Психотерапевтичний контекст проблеми акмеологічних технологій має свою специфіку і власні закономірності функціонування. Доросла людина в сучасному суспільстві опиняється перед проблемою пошуків власної ідентичності. Стає актуальною проблема вибору між необхідністю творчого розвитку, з одного боку, і вимушеним блуканням у невротичному «лабіринті», з іншого боку. Для прояву особистісної спонтанності потрібна сміливість: «мужність бути». Формування останньої є одним із завдань психотерапевтичної практики. Проте, на думку В.В. Макарова, «психотерапія виявилася невідповідною для роботи в нових умовах. Неготовими виявилися і кадри, і організаційні структури» [12, с. 32]. Для ефективної роботи психотерапії в умовах нового соціального замовлення необхідні *інноваційні* концепції і *технології*: глибоке інтеграційне переосмислення досягнень світової терапевтичної думки, створення нової професійної реальності.

Мета наукової статті: опис акмеологічних технологій професійного становлення психотерапевтів (на прикладі роботи наукової психотерапевтичної лабораторії для студентів-психологів, що детермінує розвиток їх творчого і екзистенціального потенціалу).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми вважаємо, що

акмеологічні технології професійного становлення психотерапевтів є дидактичним засобом, який має вирішити чотири типи завдань: 1) професійна адаптація психотерапевта; 2) формування екзистенційної зрілості, нейтралізація акмеологічних суперечностей («хвороб росту»); додання свідомості психотерапевтичному «буттю»; 3) оволодіння коректним психотерапевтичним інструментарієм лікування душі (вербальними і невербальними технологіями); 4) психотерапевтична оптимізація процесу формування особистісної зрілості і саморегуляції психічної стійкості особистості як суб'єкта існування.

АВТОРСЬКА ПРОГРАМА РОБОТИ НАУКОВОЇ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ (для студентів – психологів) – 30 годин протягом навчального року.

Кількість засідань – 11.

Частота засідань – двічі на місяць.

Створення наукової психотерапевтичної лабораторії направлено на досягнення наступних цілей: 1) підвищити якість теоретичних знань, які одержують студенти - психологи у вузі; 2) навчити і виховати грамотних, компетентних і професійних психотерапевтів, які зможуть займатися науковою діяльністю і надавати психологічну допомогу і підтримку населенню; 3) підготувати наукову базу для майбутніх психологів - випускників; 4) створити сприятливі умови для підтримки міжвузівських зв'язків, що сприяють формуванню престижу й іміджу факультету психології і професії психолога, а також популяризації психологічного знання.

Досягнення поставлених цілей вимагає вирішення наступних завдань:

1) дати студентам - психологам оптимальний об'єм систематизованих теоретичних знань з області немедичної психотерапії та індивідуального психологічного консультування; 2) докладно познайомити учасників засідань наукової психотерапевтичної лабораторії з методами, методиками і технікою з арсеналу психотерапевтичного знання; 3) навчити майбутніх фахівців критично переосмислювати одержані теоретичні знання і творчо їх використовувати протягом навчальних практик; 4) дати майбутнім психологам навички планування і проведення наукового психотерапевтичного дослідження, а також психологічної інтерпретації одержаного матеріалу; 5) підвищити психічну стійкість студентів - психологів.

Учасники засідань наукової психотерапевтичної лабораторії повинні в перспективі знати основні тенденції і напрямки розвитку вітчизняної і зарубіжної психотерапевтичної думки, включаючи необхідний об'єм конкретної як загальновідомої, так і інноваційної техніки і психотерапевтичних вправ; а також уміти надавати професійну допомогу студентам інших факультетів і спеціальностей; володіти навичками аутопсихотерапії; планувати і проводити наукові психологічні дослідження; грамотно оформляти письмові самозвіти і наукові тексти.

ЗАСІДАННЯ №1

Тема. ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ З ГАЛУЗІ

інноваційні концепції і технології.

Ключеві слова: Акмеологічні технології, акмеологічний вплив, професійне становлення психотерапевтів, акмеологічні технології професійного становлення психотерапевтів, психотерапевтична лабораторія.

Summary. Acmeological technologies belong to the group of the humanitarian ones and represent a combination of methods with the help of which the movement of a person to the top of the self-realization is fulfilled. They guarantee a regular achievement of the preliminary set results. The diagnostic in acmeology is directed forwards the revealing the fact how a person himself can become a subject of managing his own behaviors. For the realization of the professional highly-effected activity the acmeological influence is necessary. For the psychotherapy's effective work in the terms of a new social order innovational concepts and technologies are necessary.

Keywords: acmeological technologies, acmeological influence, professional formation of psychotherapists, acmeological technologies of the professional formation of psychotherapists, psychotherapeutic laboratory.

Література

1. Акмеология: методология, методы и технология // Материалы научной сессии, посвященной 75 – летию...Н.В. Кузьминой / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
2. Варфоломеева О.В. Психотерапия: Герменевтический контекст. Монография. – Симферополь: Бланк-экспресс, 2002. – 148 с.
3. Гусева А.С., Деркач А.А. Оптимизация гуманитарно-технологического развития госслужащих: теория, методология, практика. – М.: Квант, 1997. – 299 с.
4. Деркач А.А., Огнев А.С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих. Монография. – Воронеж: Воронежский ГПУ, 1998. – 297 с.
5. Макаров В. В. Избранные лекции по психотерапии. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 432 с.

Подано до редакції 05.04.2007 р.

УДК37.042+37.032.5

ОСОБИСТІСНИЙ ЧИННИК РИЗИКУ І БЕЗПЕЧНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ

*Васильєва Регіна Юхимівна
асистент кафедри охорони праці*

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Розвиток подій на планеті, у світі, країні поставило перед людством проблему виживання як у буквальному, так і у фігуральному контексті. Потреба у безпеці на сьогодні є другою після фізіологічних потреб людини.

Тому одним із завдань освітнього напрямку є формування стійкої мотивації на безпечне поведіння. Механізми формування її не витримують фрагментарності, поспіху, тиску. Потрібне системне індивідуалізоване усвідомлення кожним підлітком необхідності безпечної поведінки, розуміння ним практичного значення здобутих знань, умінь, навичок із безпеки життєдіяльності. Одним з чинників, що визначає поведінку підлітка, є особливості його характеру, зокрема, схильність до ризику.

Проблеми безпечної поведінки в ситуаціях, що є небезпечними для

ЗАСІДАННЯ №11 (завершальне)

Тема. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПСИХІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ІСНУВАННЯ: ЕЛЕМЕНТИ АУТОПСИХОТЕРАПІЇ (2 г.).

Цілі: наочно продемонструвати студентам - психологам можливість самостійної роботи в ході підвищення і регуляції психічної стійкості особистості як суб'єкта існування в сучасному світі; підвести підсумки засідань наукової психотерапевтичної лабораторії.

Питання для обговорення:

1. Тренінг тілесної релаксації.
2. Інтроективна і рефлексія.
3. Систематичне використання вивчених раніше психотерапевтичних методик і вправ (узагальнення проведеного матеріалу).
4. Підсумкове обговорення письмових самозвітів [докладніше див.: 7].

Висновки. Психотерапевтичний контекст проблеми акмеологічних технологій має свою специфіку і власні закономірності функціонування. В якості так званої стратегічної акмеологічної технології/дидактичного засобу професійного становлення психотерапевтів подана робота наукової психотерапевтичної лабораторії для студентів – психологів. Участь у засіданнях (протягом навчального року) заявленої лабораторії дозволяє розкрити творчий і екзистенціальний потенціал майбутніх психотерапевтів і психологічних консультантів.

Перспективи подальшого наукового дослідження. Вивчення і опис акмеологічного алгоритму професійного становлення психотерапевтів.

Резюме. Акмеологические технологии относятся к разряду гуманитарных и представляют совокупность методов, посредством которых реализуется движение личности к вершинам самореализации. Они обеспечивают регулярное достижение предварительно заданных результатов. Диагностика в акмеологии направлена на выявление того, как самой личности стать субъектом управления собственным поведением. Для реализации профессиональной высокоэффективной деятельности необходимо акмеологическое воздействие. Для эффективной работы психотерапии в условиях нового социального заказа необходимы инновационные концепции и технологии.

Ключевые слова: Акмеологические технологии, акмеологическое воздействие, профессиональное становление психотерапевтов, акмеологические технологии профессионального становления психотерапевтов, психотерапевтическая лаборатория.

Резюме. Акмеологічні технології відносяться до розряду гуманітарних і є сукупністю методів, за допомогою яких здійснюється рух особистості до вершин самореалізації. Вони забезпечують регулярне досягнення заздалегідь запланованих результатів. Діагностика в акмеології направлена на вияв того, як сама особистість стає суб'єктом управління власною поведінкою. Для реалізації професійної високоефективної діяльності необхідне акмеологічний вплив. Для ефективної роботи психотерапії в умовах нового соціального замовлення необхідні

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ (2 г.).

Мета: навчити студентів диференціювати реальну професійну психотерапію і пов'язану з нею "міфологію".

Питання для обговорення:

1. Роль практичного психолога в сучасній соціальній ситуації.
2. Проблеми рефлексії і професійного самовизначення психолога.
3. Модель світу як спосіб віддзеркалення навколишньої дійсності і сучасної соціальної ситуації.
4. Психотерапія для психотерапевтів: постановка проблеми.

ЗАСІДАННЯ №2

Тема. ГЕРМЕНЕВТИЧНО ОРІЄНТОВАНА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ПАРАДИГМА (4 г.).

Мета: познайомити студентів з можливостями асиміляції герменевтичного знання в межах психологічної науки і психотерапевтичної практики.

Питання для обговорення:

1. Герменевтика як наука про тлумачення прихованого значення.
2. Структурно-семіотична герменевтично орієнтована парадигма п'яти кодів аналізу тексту /дискурсу (Р. Барт).
3. Характеристики психотерапевтичного дискурсу.
4. Асиміляція герменевтичного знання в межах психотерапевтичної практики.
5. Герменевтична психотерапія.

ЗАСІДАННЯ №3

Тема. ЩОДЕННИКОВІ ЗАПИСИ ЯК РІЗНОВИД ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ДИСКУРСУ (2 г.).

Мета: навчити студентів-психологів психогерменевтичного аналізу щоденникових записів реальних і потенційних клієнтів.

Питання для обговорення:

1. Щоденникові записи як різновид тексту і психотерапевтичного дискурсу.
2. Щоденникові записи як герменевтичний феномен (прикладі психотерапевтичного аналізу щоденникових записів реальних клієнтів; літературознавчі приклади).
3. Текст щоденника як ілюстрація прояву психічної стійкості/нестійкості особистості як суб'єкта існування.

ЗАСІДАННЯ №4

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ В ЛИСТАХ (2 г.).

Цілі: активізувати творче мислення студентів; формувати у студентів мотивацію наукової діяльності.

Питання для обговорення:

1. Лист як різновид тексту і психотерапевтичного дискурсу.
2. "Текст - лист": результат діяльності або метакатегорія?
3. Психотерапія в листах як вид "дистанційної" психотерапії.
4. Труднощі ідентифікації письмового тексту і емоційно-

психічного стану людини.

5. Написання щоденника як листа самому собі.

ЗАСІДАННЯ №5

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ МАЛЮНКОМ ЯК РІЗНОВИД АРТ-ТЕРАПІЇ (4 г.).

Мета: показати учасникам засідання доступність і ефективність психотерапії за допомогою малюнка.

Питання для обговорення:

1. Арт-терапія як психотерапія за допомогою різних форм художньої творчості.
2. Можливість "опредмечування", «матеріалізації» негативних емоцій, відчуттів, психічних станів, неконструктивних поведінкових і життєвих сценаріїв.
3. Динаміка процесів екстеріоризації / інтеріоризації в ході психотерапевтичного процесу.
4. Закріплення психотерапевтичного ефекту.
5. Аутопсихотерапія малюнком.
6. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №6

Тема. "КОЛЬОРОВА" ПСИХОТЕРАПІЯ (2 г.)

Мета: показати учасникам засідання можливість і ефективність психотерапевтичної практики за допомогою колірної гамми.

Питання для обговорення:

1. Традиційні способи діагностики психічних станів людини і її настрою за допомогою "колірних" тестів (на прикладі колірного тесту відносин Люшера).
2. Способи ідентифікації емоційної сфери людини за допомогою колірної гамми: постановка проблеми.
3. Навички практичної психотерапевтичної роботи з колірною гаммою (нейтралізації гніву, депресії, невротичних і нав'язливих станів).
4. Закріплення одержаного психотерапевтичного ефекту.
5. Навички аутопсихотерапії за допомогою колірної гамми.
6. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №7

Тема. "МАТЕРІАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ" ЯК РІЗНОВИД ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ (ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ) (4 г.).

Мета: показати студентам - психологам ефективність і доступність вживання екзистенціального аналізу протягом вивчення проблеми психічної стійкості/нестійкості особистості як суб'єкта існування.

Питання для обговорення:

1. Основи екзистенціальної психотерапії.
2. Екзистенціальний аналіз Віктора Франкла і основи логотерапії.
3. Психотерапевтичні вправи, що демонструють "матеріалізацію ідей" ("Знайти сенс життя", "Розв'язати тугу", "Дивися в коріння", "Все своє ношу з собою" тощо.).

4. Психотерапія депресивних і тривожних станів (психотерапевтичні вправи "З'їсти яблуко", "Розв'язати печаль", "Випустити джина з пляшки").

5. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №8

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ ВІРШАМИ ЯК ОДИН З РІЗНОВИДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ (2 г.).

Цілі: активізувати творче і естетичне мислення учасників засідання психотерапевтичної лабораторії; психологічно освічувати учасників засідання лабораторії; наочно показати можливість проведення міждисциплінарних психологічних досліджень.

Питання для обговорення:

1. Психотерапія за допомогою віршованих творів як один з видів арт-терапії.
2. Шляхи ідентифікації особистості клієнта і «Я» ліричного героя віршованого твору.
3. Феномен катарсису як конструктивний спосіб відреагування і нейтралізації негативних емоцій.
4. Вірші як спосіб сублімації, або ще раз про зрілі психологічні механізми захисту.
5. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №9

Тема. ОСНОВИ ПСИХОДРАМИ (4 г.).

Мета: познайомити учасників засідання лабораторії з основними положеннями і терапевтичною технікою психодрами.

Питання для обговорення:

1. Екзистенціальна філософія Дж. Моренно.
2. Синтез герменевтики, психодрами і екзистенціальної психології.
3. Психотерапія за допомогою групи.
4. Учасники (дійові особи) психодрами.
5. Основні методики і техніка психодрами.
6. Вербальний контекст групового психотерапевтичного процесу ("озвучування" ролей, монологи, зворотний зв'язок).
7. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №10

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ ДЛЯ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ (2 г.).

Мета: навчити майбутніх психологів умінню рефлексувати свою професійну діяльність і, як результат, власне життя.

Питання для обговорення:

1. Психотерапія: професія або світогляд?
2. Синдром емоційного, психологічного і професійного "вигорання" початківців психотерапевтів.
3. Феноменологія сімейних проблем психотерапевтів: особливості рефлексії на поведінку чоловіка і власну "роль" у сім'ї.
4. Шляхи особистісного, професійного і наукового росту початківців психотерапевтів і психологів - практиків.
5. Ведення щоденника як спосіб професійної і особистісної рефлексії.